

Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Educación.



* 5 3 0 9 5 6 1 9 6 9 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

REPERCUSIONES DE LA ESCUELA
DE «ANNALES» EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA EN ESPAÑA.

Tesis Doctoral realizada por:

Primitivo Sánchez Delgado.

Dirigida por:

Dr. D. Antonio Monclús Estella

Departamento de Didáctica y

Organización Escolar

Madrid 1993.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

I. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA: ESBOZO DE UN LARGO

PROCESO HISTÓRICO.	32
-------------------------	----

1.1. Evolución histórica de la historiografía y

la enseñanza de la historia.	33
-----------------------------------	----

1.1.1. Los orígenes	33
---------------------------	----

1.1.2. La antigüedad clásica	45
------------------------------------	----

1.1.3. La Edad Media	81
----------------------------	----

1.1.4. El Renacimiento y los tiempos modernos	96
---	----

1.1.5. El mundo contemporáneo	124
-------------------------------------	-----

1.2. Aportaciones de algunos grandes pedagogos

a la enseñanza de la historia	167
-------------------------------------	-----

1.2.1. Vives	167
--------------------	-----

1.2.2. Montaigne	191
------------------------	-----

1.2.3. Comenius	199
-----------------------	-----

1.2.4. Locke	216
--------------------	-----

1.2.5. Vico	237
-------------------	-----

1.2.6. Rousseau	268
-----------------------	-----

1.2.7. Kant	295
-------------------	-----

1.2.8. Tolstoi	312
----------------------	-----

II. LA ESCUELA DE *ANNALES*: UN CAMBIO EPISTEMOLÓGICO CON GRANDES REPERCUSIONES DIDÁCTICAS. 321

2.1. Orígenes de la escuela de *Annales*:

sinergia presente-pasado. 322

2.1.1. Los condicionantes socioeconómicos: 324

2.1.2. Los condicionantes mentales: 331

2.1.3. La historiografía. 340

2.2. ¿Una escuela en tres generaciones? 368

2.2.1. Bloch y Febvre: de la marginación

a la hegemonía 369

2.2.2. Braudel: El éxito institucional

y la larga duración 385

2.2.3. La tercera generación de *Annales*:

diversificación y continuidades. 399

2.3. Aspectos básicos de la innovación

epistemológica de *Annales*. 410

2.3.1. Síntesis histórica global 410

2.3.2. Preocupación por los aspectos económicos

y sociales, cíclicos y colectivos 412

2.3.3. Diversidad de niveles temporales 418

2.3.4. Diversificación de las fuentes

	4
históricas	420
2.3.5. Incorporación del espacio como elemento	
básico de la historia	422
2.3.6. Apertura y diálogo con las ciencias	
sociales	423
2.3.7. Diálogo e interacción constante entre	
presente y pasado	426
2.3.8. Tercera vía ideológica	430
2.3.9. La historia, ciencia en construcción	434
2.4. La enseñanza de la historia vista por	
la escuela de <i>Annales</i>	436
III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA ANTERIOR A LA	
INFLUENCIA DE LA ESCUELA DE <i>ANNALES</i>	455
3.1. La historia en los programas educativos	
españoles	456
3.2. La enseñanza de la historia en los textos	
españoles	483

IV. EL CAMBIO EPISTEMOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA. 536

4.1. Repercusiones de la escuela de *Annales* sobre
el profesorado español 537

4.2. Repercusiones de la escuela de *Annales* sobre
los textos de historia españoles 552

4.3. Valores y problemas didácticos de la aplicación
de la concepción de la historia de la escuela de
Annales en la enseñanza de la historia en España 573

V. LA INFLUENCIA DE ANNALES EN LA REFORMA EDUCATIVA DE 1991. 587

5.1. Aspectos de la reforma del sistema educativo
propuesta por la LOGSE en relación con el tema. 588

5.2. La historia en la reforma y la reforma de
Annales. 597

5.3.- Las fuentes del curriculum en la enseñanza
de la historia. 623

	6
5.3.1.- Fuente pedagógica	630
5.3.2. Fuente epistemológica	644
5.3.3. Fuente sociológica	660
5.3.4. Fuente psicológica	682
5.3.5.- Una aplicación de las fuentes del curriculum en la toma de decisiones sobre un aspecto concreto de Historia	691
5.4. La formación del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	698
5.4.1. Algunas notas sobre la evolución de la formación del profesorado	703
5.4.2. Perfil ideal del profesor de historia	709
 VI. UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	 716
6.1. Una estructura dinámica	721
6.2. La elección del tema	731
6.3. Conocimiento del entorno: interés doble en nuestra área	741
6.4. Materiales y recursos: bibliografía y nuevas tecnologías educativas	745

6.5. Las fuentes del curriculum	751
6.6. Cómo ser: los objetivos	754
6.7. ¿Qué sabemos, qué sabemos hacer y qué sentimos?, ¿qué no?, ¿por qué?, ¿cómo mejorar?: La evaluación	759
6.8. La detección de ideas previas	774
6.8. El conflicto cognitivo: desequilibrar para motivar el aprendizaje	780
6.9. Qué aprender: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	783
6.10. Aprender haciendo: las actividades	787
6.11. Guión metodológico general	790
 X. CONCLUSIONES.	 792
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 850
 ANEXOS	 888

Anexo I: Programa de Geografía, Historia de España y Derecho
para la escuela primaria en el curso 1925-26.

Anexo II: Cuestionario de Historia del Bachillerato de 1938.

Anexo III: Programa de Historia Universal y de España de cuarto curso de Bachillerato Elemental (plan de 1957).

Anexo IV: Niveles Básicos de Referencia de Ciencias Sociales para el Ciclo Superior de EGB. de 1980.

Anexo V: Currículo oficial del área de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» para la Educación Secundaria Obligatoria (1991)

Anexo VI: PCTH: Prueba de comprensión del tiempo histórico.

Anexo VII: Unidad didáctica: «Los primeros seres humanos sobre la Tierra: La Prehistoria».

INTRODUCCIÓN

El hecho histórico no puede simplemente narrarse, con este gusto, excesivo, por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático, que se pone en el calendario, que lo fija.

Si no es posible dejar de hablar de lo que pasó, o de cómo pasó -y nadie puede afirmar que no quede algo, que aún pueda ser descubierto-, es necesario problematizar, el hecho mismo, al educando. Es necesario que él reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se dio.

Se podría decir que esta es la tarea propia de un profesor de Historia, la de situar, en la totalidad, la «parcialidad» de un hecho histórico. Pero su tarea primordial no es ésta, sino la de, problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo sus propias interpretaciones del por qué de los hechos (Freire, 1973, pp. 58-59).

El ilustre pedagogo brasileño Paulo Freire, primer *Doctor Honoris Causa* de la Facultad de educación de la Universidad Complutense, resume en las palabras citadas una de las ideas centrales de este trabajo sobre la evolución de la enseñanza de la historia en España y, concretamente, sobre uno de los procesos de cambio más importantes en este campo: el cambio epistemológico de enseñar una historia tradicional, centrada en la narración de aspectos político-diplomático-militares, a una historia explicativa que busca una visión holista del proceso histórico sobre todo en la sociedad, la economía y las mentalidades.

Posiblemente, uno de los influjos más importantes sobre este proceso de cambio en la historia escolar en nuestro país procede del desarrollo del pensamiento y la praxis historiográfica de la denominada *Escuela de Annales*. Esta escuela historiográfica francesa comienza a configurarse a partir de 1929 aglutinando a un importante grupo de historiadores y cultivadores de ciencias sociales próximas en torno a la revista *Annales d'histoire économique et sociale*.

La repercusión de sus planteamientos históricos sobre la historia que se enseña en los niveles no universitarios del sistema educativo español comenzará a sentirse con fuerza a lo largo de los años setenta. El retraso en la incorporación de los avances epistemológicos aportados por *Annales*, muy superior al que normalmente se produce en la incorporación a los curricula escolares de los avances científicos, se debe en gran

medida al atraso social, económico, cultural y educativo con que se movió este país durante un siglo XX, en el que regímenes dictatoriales ocuparon la mayor parte del tiempo los centros de poder y decisión.

La enseñanza de la historia es, sin duda, una cuestión problemática. Los psicólogos acusan a la enseñanza tradicional de esta materia de centrarse únicamente en la memoria, pero por otro lado demuestran en sus estudios que la historia explicativa centrada en los procesos sociales, económicos y de mentalidades, que propugna la escuela de *Annales* y que se pretende enseñar actualmente, exige un pensamiento formal que los alumnos de primaria y secundaria no poseen plenamente. Así, Carretero, Pozo y Asensio (1983) afirman:

Si aquella historia anecdótica que muchos tuvimos que estudiar implicaba que el alumno ejerciera casi únicamente la actividad de memorizar, la que hoy día se enseña en la segunda etapa de EGB y el BUP, requiere unas actividades cognitivas mucho más complejas y sofisticadas que (...) no parecen moneda corriente entre la mayoría de los alumnos de los niveles citados. (p. 55)

Por otro lado, un reconocido historiador y profesor de historia como J. Fontana (1982) señala que la historia que se enseña actualmente en nuestros centros escolares desde la E.G.B. hasta la Universidad no parece dar respuesta adecuada a las preocupaciones de los adolescentes y los jóvenes:

Cuanto trabajamos en este terreno —y compartimos, a un tiempo, la preocupación por la transformación de la sociedad en que vivimos— hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una extraordinaria importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora (única en su intento de abarcar globalmente, y en sus interacciones, todos los elementos que se integran en la dinámica de una sociedad), como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica. Sólo que hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología, que por lo menos sirven para conocer las hierbas y las piedras. Ello ha puesto en evidencia que nuestros esquemas —donde los modos de producción habían venido a reemplazar a las dinastías— no se ajustaban a las demandas reales de estos jóvenes, porque no servían como punto de partida de una alternativa válida para ellos. (p. 284)

Actualmente estamos inmersos en un proceso de reforma global del sistema educativo de nuestro país y estas cuestiones no pueden dejarnos indiferentes. Esto nos ha incitado a reflexionar sobre la problemática de la disciplina que impartimos.

Nuestra pretensión, no agotada en este trabajo, como en ningún otro, ha sido esforzarnos por «comprender el pasado para conocer el presente», según la afortunada frase de Pierre Vilar dando la vuelta a lo que habitualmente se piensa de la historia («conocer el pasado para comprender el presente»).

El interés por esta cuestión tiene su origen en nuestra dedicación profesional a enseñar historia y en la observación diaria de las dificultades y problemas que en la práctica tiene la enseñanza de esta materia.

Cuando nos presentamos por primera vez ante nuestros alumnos llegamos, como la inmensa mayoría de los profesores, con el conocimiento mejor o peor que la Universidad nos había proporcionado sobre nuestra materia, pero con un desconocimiento casi total sobre la didáctica de la misma y las necesidades de los alumnos de determinada edad. Desconocimiento casi total, puesto que previamente, además de nuestra experiencia como alumnos que habían soportado una inmensa mayoría de clases expositivas, habíamos conseguido nuestro Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.). Nuestra opinión sobre los cursillos del C. A. P., que realizamos en su momento, coincide con la del 73,1 % de profesores de BUP y el 60,4 % de profesores de FP, que en la encuesta realizada en 1985 por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado eligen la opción «No me han servido para casi nada», cuando se les pregunta sobre su opinión a cerca del CAP, según los resultados publicados en el *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. (1983-1986)*.

Al comenzar a dar clase empleando constantemente el método pseudomagistral de contar a nuestros alumnos unos conocimientos que después debían reflejar en un examen, no fue excesivamente difícil darse

cuenta de que su rendimiento, en cuanto a conocimientos se refiere, no era precisamente óptimo. Más fácil aún resultaba observar que no se entusiasmaban con una materia que en nuestra opinión era fundamental conocer para realizarse plenamente como hombres y mujeres íntegros, críticos y participativos en una sociedad democrática, que tras mucho tiempo empezaban a dejarnos construir. Compartíamos entonces la ilusión idealista de que la educación puede transformar el mundo. Ahora nos conformaríamos con intentar mejorar la educación, aunque sólo fuera en nuestro centro o incluso en nuestra aula.

Desde luego, la experiencia como alumnos fue el primer punto al que acudimos en busca de ayuda, tratando de analizar lo que hacía aquel profesor que había logrado entusiasmarnos con sus explicaciones sobre determinada materia, pues aunque no tuviéramos excesivos ejemplos a los que acudir por desgracia, es muy cierta la frase que tanto gusta repetir M. Fernández Pérez (1988): *«Los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su período de formación»* (p. 20).

Quizá el CAP no fue tampoco del todo inútil, pues, las informaciones recibidas sobre aprendizaje, economía de la educación, organización y, por fin, unas citas bibliográficas sobre didáctica de la historia, permitieron iniciar la búsqueda de soluciones a nuestros problemas.

Allí empezamos a ver que se podían hacer en clase otras cosas además o en lugar de «dictar» apuntes y que podían resultar más atractivas para el alumnado y, además, conseguir una mejor calidad en el aprendizaje.

Nos hemos permitido dar esta referencia biográfica personal, porque pensamos que no se diferencia mucho de las referencias que podrían contar cientos de profesores interesados por mejorar su práctica y la calidad de la enseñanza.

De nuestra referencia biográfica se deduce que la formación didáctica (pedagógica, profesional) del profesorado es imprescindible y necesita grandes mejoras.

Podríamos acudir a otras biografías profesionales en que el profesor sigue aferrado a su pseudomagistralismo y pensando que la culpa de la mala calidad de la educación la tienen el desinterés y la incompetencia de los alumnos o la Administración educativa o la sociedad. Sin duda, alguna parte de responsabilidad, que no de culpa, les corresponde a cada uno, pero aquí nos preocupa la del profesor y su formación como elemento clave en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

De nuestra referencia biográfica se deduce también que la primera necesidad sentida por el profesorado es la formación en la didáctica de su

propia materia, en nuestro caso de la historia. Pero no se deduce sólo de un caso concreto. En la encuesta antes citada, el 61,1 % del profesorado señala como tema de mayor interés para las actividades de formación «La metodología específica de su materia». Esta necesidad más sentida por el profesorado es la menos atendida en la formación docente de todos los niveles, mientras multitud de estudios realizados sobre formación del profesorado indican que la formación sólo es efectiva cuando atiende a las necesidades sentidas.

García Álvarez (1987) cita a Mertens y Yarguer quienes afirman:

Quizá la tesis de la prevalencia de las necesidades reales sobre las sentidas tenga una mayor fuerza teórica, pero, en la práctica, vemos que el profesor participa en aquellas actividades formativas que responden a sus sentidas necesidades, desatendiéndose (sic) de las actividades orientadas a subsanar necesidades objetivamente detectadas, como se ha observado en los «teachers centers». (p. 37)

Lejos de nuestra intención insinuar que el resto de la formación pedagógica carezca de sentido. Nos limitamos a intuir que debería comenzarse por la formación en las didácticas específicas de las materias del curriculum escolar y, quizá, a partir de ahí cobre sentido el resto de formación pedagógica necesaria para un buen profesor y, en consecuencia, para conseguir una mejor calidad de la enseñanza, preocupación

fundamental en un momento histórico en que la cantidad ya es satisfactoria.

Pensamos que la didáctica de la historia, igual que todo conocimiento, es en parte al menos, producto de unas condiciones económicas, sociales y culturales determinadas, y en parte consecuencia de un proceso histórico, aunque sólo sea en la misma proporción que aquellas condiciones económicas, sociales y culturales.

Nuestro trabajo pretende escarbar en el proceso histórico para intentar comprenderlo. De ahí que no nos limitemos a la exposición de lo estrictamente referente a la relación entre la escuela de *Annales* y la enseñanza de la historia en España en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

Nos hemos sentido obligados a realizar un análisis de la evolución de la producción historiográfica y sobre todo de la enseñanza de la historia, o más bien de las propuestas que grandes pedagogos han hecho a lo largo de la historia sobre la enseñanza de esta materia, con el fin de comprender y apreciar en su justo valor las aportaciones de la escuela de *Annales* y los cambios producidos en la enseñanza de la historia en nuestro país con la incorporación de los planteamientos realizados por esta escuela historiográfica a los curricula escolares. Seguimos en este aspecto el planteamiento de Marc Bloch (1978), cuando dice:

En ese continuo que es la evolución de las sociedades humanas, las vibraciones, de molécula a molécula, se propagan a tan larga distancia que nunca la inteligencia de un instante, sea el que sea, tomado en el curso del desarrollo, puede alcanzarse sólo por el examen del que inmediatamente le precede (p. 518).

Así, tras un repaso, forzosamente esquemático, a la producción histórica y a la enseñanza de la historia, trataremos de realizar un análisis de las aportaciones a la enseñanza de la historia de algunos grandes pedagogos. En cada caso, relacionaremos sus propuestas para la enseñanza de la historia con su concepción de la historia misma, pues nos parece un elemento absolutamente imprescindible para entender lo que propone sobre su enseñanza, ya que es bien sabido que los métodos son inseparables de los contenidos de la disciplina que se enseña. Señalaremos, así mismo, algunos de sus planteamientos educativos básicos, pues la enseñanza de la historia no es, ni puede ser, un elemento aislado en el pensamiento pedagógico de un autor, ni en la práctica educativa. Y trataremos de situarlos en el ambiente económico, social y político de cada época, si bien de forma simplificada y esquemática, pues cada sujeto quiéralo o no, sea crítico o conservador, es hijo de su tiempo.

Consideramos que la comprensión de este proceso histórico nos ayudará a entender mejor el proceso de cambio epistemológico en la historia enseñada, la situación de la didáctica de la historia actual y a

avanzar sobre lo ya hecho en lugar de desperdiciar nuestros esfuerzos para descubrir nuevamente mediterráneos ya conquistados.

Por otra parte, creemos que sigue siendo válida la afirmación hecha en el S.XVI por Juan Luis Vives (1948):

Tampoco hay vetustez alguna tan caída en desuso y en olvido que no pueda acomodarse hasta cierto punto a nuestra actual manera de vivir, pues aún cuando la forma sea otra, con todo el mismo uso continúa, cosa fácil de comprobar si uno tras otro se consideran todos los casos. (p. 648)

Cuanto más en educación, donde sin duda la permanencia supera al cambio, no ya en los aspectos profundos, sino casi en la práctica cotidiana y en los hechos concretos. Si volviese a la vida un ingeniero del siglo XVI lo más probable es que no consiguiese entender prácticamente nada de la ingeniería actual, sin embargo un profesor de la misma época que visitase muchas de nuestras aulas actuales, no tardaría mucho en sentirse como en las suyas.

Analizaremos a continuación las circunstancias históricas en que surgió la escuela de *Annales*, atendiendo a los aspectos socioeconómicos y mentales. Dentro de este último apartado prestaremos una atención muy especial a la evolución historiográfica inmediatamente anterior. Trataremos de comprobar la hipótesis de que las aportaciones de *Annales* suponen una ruptura bastante radical con los planteamientos historiográ-

ficos de la escuela metódica que dominaba el panorama de la producción histórica francesa en el período inmediatamente anterior a la escuela creada por Marc Bloch y Lucien Febvre. Analizaremos la evolución de la propia escuela de *Annales*, prestando atención a las observaciones que sobre la enseñanza de la historia hacen los dos creadores de la misma.

La influencia de los *annalistas* llegará a la escuela española a través de los textos escolares, las disposiciones legales sobre los programas de historia en los niveles no universitarios y de los jóvenes profesores de enseñanza primaria y secundaria, discípulos de historiadores que a través de sus obras y su docencia universitaria difundirán los planteamientos de una nueva historiografía, que empiezan a cultivar siguiendo el influjo de los *annalistas* franceses. Trataremos de comprobar, así mismo, hasta qué punto esta nueva historia sustituye en los libros de texto escolares al tradicional relato de la evolución política y los conflictos bélicos y diplomáticos protagonizados por héroes quintaesenciados, a los que se presenta como auténticos motores de la historia. Para ello analizaremos los contenidos de algunos textos escolares, legales y didácticos que sobre esta materia se produjeron a lo largo de casi los dos primeros tercios del siglo XX en nuestro país.

El análisis de algunos textos que empiezan a producirse en España y a difundirse en los niveles de escolaridad primaria y secundaria a partir de la puesta en marcha de la Ley General de educación de 1970,

nos permitirá comprobar el cambio que se produce respecto a la historia enseñada anteriormente y en qué medida este cambio coincide con los planteamientos epistemológicos de la escuela de *Annales*. En qué medida las relaciones de nombres de reyes, validos, generales y santos, las largas enumeraciones de fechas, batallas y tratados, las no menos largas listas de artistas y sus correspondientes obras; son sustituidas por el análisis de estructuras sociales, procesos económicos, la evolución de la producción artística y del pensamiento, como intento de explicación global del complejo proceso que constituye la historia humana.

La metodología expositiva y transmisiva empleada por los docentes, y el correspondiente aprendizaje meramente receptivo, memorístico y repetitivo por parte del alumnado, encajaba perfectamente con la historia tradicional. Pero con la introducción de la nueva historia, ¿se produjo el necesario cambio metodológico en confluencia con el cambio epistemológico para evitar la disociación de métodos y contenidos que repugna a cualquier planteamiento didáctico coherente?

Cómo acontece la historia es cuestión complicada, pero no abrumadora; la paciente investigación historiográfica puede proporcionar al respecto muy satisfactorios resultados. **Por qué** tiene lugar la historia es cuestión difícil, más no insoluble; la potencia del análisis psicológico puede ayudar a no perderse del todo en ese laberinto. **Para qué** transcurre la historia es cuestión imposible; para afrontarla no hay más remedio que acudir a la imaginación. (Ferrater Mora, 1984, p.22)

El objeto de este trabajo es la enseñanza de la historia. Las tres preguntas que se plantea el profesor Ferrater Mora respecto a la historia, se pueden trasladar perfectamente a su enseñanza y constituyen posiblemente tres cuestiones clave del tema.

Aunque el tema central de este trabajo es una cuestión epistemológica, qué historia se ha enseñado y se enseña en la escuela, no podemos olvidar que es un trabajo de didáctica y, en consecuencia, no podemos olvidar la dimensión metodológica, cómo se enseña y cómo se ha enseñado la historia.

Ambas cuestiones, epistemología y metodología, o más bien la interacción entre ambas constituye la médula de la didáctica, sin olvidar que la metodología educativa es irreducible a un proceso meramente técnico, ya que es inherente al concepto de educación un cierto grado de utopía, de labor artística, con lo que debemos incorporar a la didáctica la dimensión estética. Para completar los cuatro pilares sobre los que, en nuestra opinión, se apoya la didáctica debemos añadir la dimensión ética, es decir, parafraseando a Ferrater Mora, el por qué y el para qué se enseña la historia, cuestiones arduas, aunque posiblemente más accesibles al conocimiento que el por qué y el para qué transcurre la historia.

¿Por qué nos planteamos este trabajo? La primera respuesta que puede darse es que por la misma razón que cualquiera se plantea el

conocimiento de cualquier tema, por la necesidad de conocimiento inherente al ser humano. Este planteamiento ya sería suficiente para justificarlo. A esto podría añadirse el hecho de que el conocimiento histórico contribuye al autoconocimiento humano. Pero vivimos una época de desaforado pragmatismo y nosotros no estamos libres de él. Pensamos que el análisis de estos procesos de evolución y cambio en el pasado remoto y reciente pueden ayudarnos a conocer mejor la situación actual de la enseñanza de la historia y aportarnos datos, reflexiones y experiencias útiles para la actuación como enseñantes de esta disciplina, que plantea hoy una amplia problemática, sobre todo en los niveles de educación primaria y secundaria, que afectarán a la totalidad de la población de nuestro país, a excepción de los dos últimos cursos, los bachilleratos.

Pozo, Carretero y Asensio (1983) señalan que la enseñanza tradicional de la historia puede tener efectos contraproducentes:

Así, una encuesta realizada por el Schools Council británico en 1968, mostraba que los alumnos consideraban la historia «como una de las asignaturas más inútiles y aburridas» (Steele, 1976, pág. 3). Lo grave no es ya que el alumno no aprenda la historia. Eso es un mal menor. Lo auténticamente grave es que como consecuencia de la enseñanza recibida adopte una actitud de rechazo hacia la historia. (p. 57)

La enseñanza academicista tradicional de la historia es bastante aburrida e inútil, y, además de los efectos negativos citados, tiene muchos otros, pues en múltiples ocasiones se ha deformado para manipular con arreglo a determinados intereses políticos, económicos, ideológicos, ...

Luc (1985), señala:

Se ha acusado también a la enseñanza tradicional de la historia de servir de vehículo a una serie de anécdotas y de clichés estereotipados, que refuerzan las tendencias maniqueas de los niños o llenan sus mentes de prejuicios. (p. 25)

La historia político-diplomático-militar contribuía en gran medida a reforzar tendencias individualistas, competitivas, xenófobas e incluso belicosas, dando una visión falseada, muy deformada y acrítica de la realidad. En nuestro mundo actual el individualismo y la competitividad parecen cada día más arraigados; la xenofobia empieza a tener brotes alarmantes en nuestro país, que hasta no hace mucho era un país de emigrantes; el belicismo está mostrando día a día una de sus peores caras en nuestro continente europeo, de donde lo creíamos desterrado, y nos hace dudar sobre nuestra seguridad de no vernos envueltos en él.

Todos los defectos de la historia tradicional no son atribuibles siempre a las concepciones historiográficas reinantes en un determinado momento. En muchos casos, el problema no depende de la historia que

hacen los historiadores, sino de la historia que se enseña en la escuela y, sobre todo, de cómo se enseña esa historia.

Con más de medio siglo de retraso han llegado a los libros de texto escolares algunos avances de la investigación histórica iniciada por la escuela de «Annales», produciéndose el cambio de unos planteamientos descriptivos, factuales y anecdóticos con fines de adoctrinamiento, a planteamientos de una historia explicativa.

Esto supone un gran avance, pero, en muchos casos, el cambio en la enseñanza de la historia se ha limitado a que los alumnos memoricen conceptos como clase social, coyuntura, estructura, revolución,..., en lugar de listas de reyes, fechas y batallas.

La enseñanza de una historia explicativa conlleva toda una serie de dificultades. Asensio, Carretero y Pozo (1986), han realizado diversas investigaciones sobre el tema y afirman:

La enseñanza de la Historia y de las Ciencias sociales en general, se encuentra plagada de conceptos sumamente abstractos que los adolescentes, sobre todo antes de los 15 años, tienen grandes dificultades para asimilar.
(p.24)

Hemos tenido ocasión de comprobar personalmente, en una investigación realizada, que la inmensa mayoría de los preadolescentes (13

años) tienen graves dificultades para la comprensión del tiempo histórico, y no podemos olvidar que «la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo definido como el plasma mismo en el que están inmersos los fenómenos y en el que se vuelven inteligibles» (Bloch, 1988, p. 26).

Estos planteamientos llevan a algunos a pensar en la conveniencia de volver a la «vieja historia», que no planteaba tales dificultades a los alumnos. Esto constituye un error similar a pensar que, como se producen accidentes, en lugar de mejorar la red viaria y las normas de circulación y la formación de los conductores, lo que hay que hacer es volver a viajar en burro o, mejor, a pie, pues del burro puede uno caerse, o incluso a no viajar. Trasladado al campo educativo, con semejante lógica, llegaríamos al absurdo de eliminar aquellas disciplinas que plantean dificultades a los alumnos.

Las investigaciones antes citadas, lo único que demuestran es que tal como se enseña la historia en los centros educativos, los alumnos tienen dificultades con determinadas cuestiones históricas. Pero en la investigación que realizamos también tuvimos ocasión de comprobar que la situación mejoraba significativamente realizando algunas actividades relacionadas con el tiempo histórico durante el desarrollo normal de 12 horas de clase a lo largo de un mes.

Esto nos lleva a pensar que, aunque difícil, es posible encontrar los caminos y los métodos para adecuar los planteamientos epistemológicos de la historia a las condiciones y necesidades de los alumnos. Esta es la misión a nuestro entender de la Didáctica.

El recorrido que vamos a realizar por la historia de la educación nos aportará, al menos, algunos interrogantes y resulta difícil saber si es más importante plantearse una pregunta o dar respuesta a la misma. Nos planteamos no tanto «conocer el pasado para comprender el presente», sacando de aquel algunas vagas recetas, cuanto, como dice Pierre Vilar (1980), dándole la vuelta a la frase, «comprender el pasado para conocer el presente». Y una vez conocido intentar comprenderlo críticamente, para avanzar hacia el futuro, hacia una enseñanza de la historia que contribuya al desarrollo integral de los individuos, que durante algún tiempo son alumnos, y en los que no tenemos derecho a matar el interés por una disciplina que «es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no "científica" por lo menos "razonada"» (Vilar, 1980, p. 9). Ese conocimiento razonado del mundo debería llevar a las personas a contribuir con sus conocimientos y su esfuerzo a mejorarlo, a hacer que de los tres futuribles planteados por Mario Bunge (1988): «La extinción de la humanidad, el retorno de la barbarie y el avance a una sociedad mundial solidaria, equitativa y austera» (p. 25), solo el último llegue a realizarse. Todos los esfuerzos en pro de ese futuro son pocos.

Estamos, como ya hemos señalado, en un momento de esperanza como el que supone toda reforma. Analizaremos, pues, sus posibilidades, centrándonos sobre todo en la incorporación de las fuentes sociológica, psicológica y pedagógica a la toma de decisiones curriculares, que hasta ahora se ha limitado casi en exclusiva a la fuente epistemológica.

Para terminar, realizaremos una propuesta de modelo didáctico, que incorpore las aportaciones de las cuatro fuentes del curriculum e intente adecuar la metodología didáctica a la historia propugnada por las primeras generaciones de *Annales*, y expondremos algunas reflexiones sobre la formación inicial y el perfeccionamiento continuo del profesorado necesarios para llevarlo a la práctica, así como del perfil ideal de este profesorado.

En definitiva, tratamos de abordar en el presente trabajo una serie de problemas que nos han preocupado desde hace tiempo en relación con la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia, en que personalmente estamos inmersos.

Los problemas básicos que tratamos de abordar o las hipótesis de que parte este trabajo podrían formularse en forma de preguntas del siguiente modo esquemático:

1. ¿Qué tipo de historia se ha cultivado y producido básicamente hasta la aparición de la escuela de *Annales*? ¿Qué avances más significativos se han producido en el campo historiográfico?

2. ¿Desde cuándo se enseña la historia? ¿Qué han dicho los grandes pedagogos a lo largo de la historia de la educación sobre cuándo y cómo debe enseñarse la historia? ¿Qué metodología didáctica se empleaba en la enseñanza de esta historia? ¿Cuál era la actividad del profesorado? ¿Cuál era la actividad del alumnado? ¿Qué recursos didácticos se empleaban en la enseñanza de esta disciplina?

3. ¿Cuál es la importancia de las aportaciones de la escuela de *Annales* al campo historiográfico? ¿Por qué y cómo se gestaron esas aportaciones? ¿Qué trascendencia para la historiografía ha tenido la escuela de *Annales*?

4. ¿Cuál ha sido la evolución de la enseñanza de la historia en España durante la época contemporánea? ¿Qué repercusiones sobre la historia enseñada en los ámbitos escolares, básicamente no universitarios, han tenido las aportaciones de la escuela de *Annales*? ¿Por qué y cómo se han producido esas repercusiones? ¿Qué problemas didácticos plantea la incorporación de las aportaciones de la escuela de *Annales* a la historia enseñada en la escuela?

Ésta es una de nuestras hipótesis centrales, uno de los problemas básicos que pretendemos abordar en este trabajo. Las hipótesis anteriores tienen las función de elementos que nos permitan definir el problema, aclararlo y ayudarnos a comprenderlo como problema histórico que es, aunque nuestra mayor preocupación es la didáctica y nuestro objetivo es realizar algunas aportaciones al campo de la reflexión sobre la problemática actual de la enseñanza de esta disciplina. En consecuencia tratamos de abordar otra serie de problemas más relacionados con la actualidad y sobre las cuales estamos convencidos de que los análisis anteriores arrojarán algo de luz.

5. ¿Cómo se ha abordado los problemas didácticos planteados por la incorporación del enfoque historiográfico de *Annales* a la historia enseñada en los niveles no universitarios? ¿Cuáles son los elementos básicos para abordar esos problemas? ¿Qué perspectivas de solución existen?

6. ¿Cuál sería el modelo didáctico que permitiera superar al menos algunos de ellos? ¿Cuáles son sus problemas básicos?

**I. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA:
ESBOZO DE UN LARGO PROCESO HISTÓRICO.**

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA HISTORIOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

1.1.1. Los orígenes.

«La historia, aunque conoció con la escritura una etapa decisiva, no nació con ella, dado que no hay sociedad sin historia» (p. 54), afirma Le Goff (1991). De hecho, los estudios realizados sobre los pueblos primitivos actuales parecen constatar que todos ellos tienen su historia, su memoria histórica. Un antropólogo como Pío J. Navarro Alcalá-Zamora (1985) afirma:

Prácticamente, en todas las sociedades humanas puede apreciarse un cierto interés por el hombre y sus diferentes culturas. Entre los llamados pueblos primitivos, este interés se manifiesta en gran medida en sus leyendas y mitos en los que se trata la creación del hombre y en muchas ocasiones se describen aspectos del pasado de su cultura, como el hallazgo del fuego, la invención de herramientas y técnicas, o un largo periplo. (p. 6)

El nivel elemental de elaboración histórica es la memoria. En este sentido, la historia es algo inherente al hombre y algo distintivo de la especie humana. Lo que distingue a la especie humana del resto de las especies animales es que es una especie con historia, con la capacidad de acumular los conocimientos de las generaciones precedentes y de aprender de ellos. Bien es verdad que esto no sería posible sin la razón, pero ¿la razón sería tal sin historia? ¿De qué serviría una supuesta razón que permitiera avanzar a cada individuo en el dominio de sí mismo y de la naturaleza, pero solo en cuanto individuo, lo que conllevaría el absoluto olvido de sus logros con su desaparición? ¿Se podría llamar razón a esto?

El otro gran instrumento que permite la existencia de historia e imbricado también con la razón, es la especial capacidad de comunicación que permite el lenguaje a la especie humana.

La historia es la capacidad de conservar a través de la comunicación lo que la razón humana ha sido capaz de desarrollar en su acción. Razón humana que a su vez se ha ido desarrollando y evolucionando gracias al conocimiento de su propia historia. La historia ha permitido que cada individuo humano no haya tenido que comenzar *ab initium*, sino a partir de los logros de sus antecesores.

Existen distintas opiniones sobre el comienzo de la historia. Entendida en el sentido que acabamos de exponer, su origen es simultá-

neo al del hombre y podría equipararse o confundirse con el concepto de educación, entendida de un modo elemental, como la transmisión a las nuevas generaciones del acervo cultural de la humanidad. Durkheim (1976) definía la educación como «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social» (p. 98)

Las distintas opiniones sobre los orígenes de la historia están ligados a distintos conceptos de la misma. Podríamos comenzar por una primera dualidad del concepto de historia:

- Historia como conjunto de hechos realizados y vividos por una sociedad en el pasado, en un primer sentido, según el cual la historia es simultánea al origen de las sociedades humanas.

- Historia como conocimiento de esos hechos. En este sentido P. Vilar (1980) afirma:

La historia así entendida es una construcción de los que la han escrito en un grado mucho mayor a aquel en que la física es una construcción de los físicos, puesto que toda afirmación de éstos puede experimentarse, mientras que en historia, en el mejor de los casos -cuando existe «documentación»-, se puede verificar *un hecho, no una interpretación*. (p. 17)

Una segunda dualidad, más académica que real, tiene su origen en la consideración durante mucho tiempo como fuentes históricas únicamente de los documentos escritos. En esta concepción se basa la división, de la que todavía perviven los nombres, entre Prehistoria e Historia, aunque todo el mundo considera hoy la prehistoria como el primer período de la historia, y no un período anterior a la historia, como indica el prefijo.

Si consideramos que la historia comienza con la aparición de documentos escritos, entonces parece que Sumer, en el cuarto milenio antes de nuestra Era, es la cuna de la historia, pues se considera que en ese conjunto de ciudades-estados, entre las que podrían destacarse Ur, Uruk, Eridu, Kish, etc., es donde se inventa la escritura. Estos primeros hombres «civilizados», es decir, ciudadanos, hombres que viven en ciudades, son los inventores de la escritura pictográfica que intenta reproducir fielmente la imagen de lo que se pretende comunicar. Con el tiempo se fue estilizando hasta convertirse en la escritura cuneiforme en la que los signos no recuerdan la antigua imagen y se asocian sólo con su valor fonético.

Con la ampliación del concepto de documento histórico a los restos materiales, la prehistoria ha pasado a ser una parte, la primera, de la historia, a pesar del contrasentido que supone su denominación. Diversos intentos de cambiar esta denominación por otras como Protohistoria no

han obtenido el menor éxito y se ha consolidado, por su uso tradicional, el término Prehistoria para referirse al inmenso período comprendido entre la aparición de la especie humana y la utilización de la escritura.

Si consideramos la historia en el sentido del conocimiento de los hechos realizados y vividos por las sociedades pasadas, es decir, en cuanto a la producción historiográfica, Heródoto se ha ganado el sobrenombre de padre de la historia.

Cabe pensar que el hombre tuvo desde muy pronto un cierto conocimiento de su pasado, pues parece que todas las sociedades primitivas conocidas, por elementales que sean sus técnicas, su lenguaje o su organización, tienen algún conocimiento de su propia historia. Según P. Vilar (1980):

La necesidad de un conocimiento histórico-sociológico es tan antigua y tan universal como la necesidad de un conocimiento de la naturaleza. Una humanidad —global o parcial— que no tuviera ninguna conciencia de su pasado sería tan anormal como un individuo amnésico. (p. 28)

De hecho el primer pueblo del que conservamos documentos escritos, Sumer, ya tiene textos con listas de reyes donde se emparenta a los soberanos coetáneos con antecesores sobrehumanos y divinos que bajaron de los cielos y que podemos considerar como textos históricos. En

Egipto hace 4.500 años se redactaban también listas de reyes junto con datos sobre las crecidas del Nilo.

Para Collingwood (1984), filósofo de la historia vinculado a la corriente «presentista», todos estos documentos anteriores a Heródoto no pueden ser considerados «historia», «historia científica», partiendo de la definición que da de ella y que supuestamente sería admitida por la mayoría de los historiadores:

Los historiadores de nuestros días piensan que la historia debe ser: a) una ciencia, o sea un contestar cuestiones; b) pero una ciencia que se ocupe de las acciones de los hombres en el pasado, c) investigadas por medio de la interpretación de los testimonios, y d) cuyo fin es el autoconocimiento humano. (p. 20)

A pesar de lo discutible de tal definición y del hecho, más discutible aún, de titular el epígrafe siguiente «La creación de la historia científica por Herodoto», resulta interesante su análisis de lo que él denomina cuasi-historias anteriores. Collingwood distingue dos tipos:

a. *Historia teocrática:*

Aunque contiene afirmaciones sobre el pasado, esas afirmaciones no son respuestas a cuestiones, sino el relato de algo que el escritor ya sabe. El relato se refiere a acciones divinas aunque éstas se resuelvan en

actos humanos. Es más religión que historia. Constituye más un conocer humano acerca de los dioses que acerca del hombre y no existe interpretación de testimonios.

Como ejemplo de este tipo de historia cita Collingwood este texto sumerio de entorno al 2.500 a. C.:

Una disputa surge entre los reyes de Lagash y de Umma acerca de los límites de sus respectivos territorios. La disputa se somete al arbitraje de Mesilim, rey de Kish, y se soluciona por los dioses, de quienes los reyes de Kish, de Lagash y de Umma no son sino agentes o ministros.

El dios Ningirsu y el dios Shara deliberaron sobre el informe verídico del dios Enlil, rey de los territorios. Mesilim, rey de Kish, en acatamiento al mandato de su dios Gu-Silim,... erigió en [este] lugar una estela. Ush, *isag* de Umma, obró de acuerdo con sus designios ambiciosos. Quitó la estela de Mesilim y vino a la llanura de Lagash. A la justa palabra del dios Ningirsu, guerrero del dios Enlil, se libró un combate con Umma. A la palabra del dios Enlil, la gran red divina derribó a los enemigos, y en lugar de ellos se colocaron en la llanura unos *tells* funerarios. (Citado por Collingwood, 1984, p. 21)

b. *El mito*:

En el mito el elemento humano desaparece por completo y se refiere exclusivamente a los dioses y además se refiere a un pasado tan remoto que nadie sabe cuando ocurrió, un pasado sin fechas. De aquí

que, según Collingwood (1984), «lo propiamente mítico sea, en índole, *teogonía*» (p. 24).

Pierre Vilar (1980) advierte:

Los *mitos* constituyen actualmente uno de los estudios favoritos de etnólogos y psicólogos, como búsqueda de una lógica de las formas, reveladora de rasgos comunes en las estructuras de comunicación. Esta investigación no debería desestimar el *contenido histórico* de algunos mitos, cuando no el de todos. Es sabido que la arqueología ha verificado algunos datos bíblicos u homéricos considerados durante mucho tiempo como imaginarios. Nos encontramos ante un campo común a los etnólogos, sociólogos, psicólogos, historiadores, siempre y cuando estas disciplinas colaboren, sin imponer ni excluir. (p. 29)

Le Goff (1991), por su parte, señala que los mitos no solo existen en culturas primitivas, sino también en la sociedades históricas:

Así en el Occidente medieval, cuando los linajes nobles, las naciones o la comunidades urbanas se preocupan por darse una historia, suelen empezar por antepasados míticos para inaugurar las genealogías, por héroes fundadores legendarios: los francos pretenden descender de los troyanos, la familia de los Lusignano del hada Melusina, los monjes de Saint-Denis atribuyen la fundación de su abadía san Dionisio el Aeropagita, el ateniense convertido por san Pablo. En estos casos se ve bien en qué condiciones históricas nacieron estos mitos y forman parte de la historia. (p. 56)

Como ya hemos señalado, si entendemos la educación en un sentido amplio, puede afirmarse que la educación existe desde la aparición del hombre sobre la tierra. Cabe pensar que cada nueva generación recibía de sus antepasados el bagaje cultural más o menos amplio que habían ido acumulando. Esta es una afirmación basada más en la lógica deductiva que en la investigación histórica. Por más interesantes que nos parezcan las opiniones de quienes hablan de una educación natural, de educación social, de proceso de transmisión inconsciente, de quienes hablan de transmisión instintiva, negando la existencia de educación, etc., creemos que los conocimientos actuales sobre la Prehistoria no son suficientemente profundos como para permitir un estudio mínimamente científico de la educación en ese período.

Cabría preguntarse, por ejemplo, en qué fundamentan Moreno et al. (1980), afirmaciones como ésta, referidas a la prehistoria:

Al elevar a menudo en los pueblos primitivos la autoridad hasta quedar encarnada en la propia tradición que idolatran, ocurre con esa misma frecuencia que las cuestiones que se refieren a la educación son impuestas desde arriba de un modo más o menos absoluto. (p. 24)

Podemos estudiar la educación en las culturas primitivas actuales, pero resulta arriesgado científicamente trasmutar tal cual esos conocimientos a los primeros milenios de existencia de la única especie dotada de pensamiento y lenguaje sobre la tierra.

En definitiva podemos suponer o creer muchas cosas, pero demostrar muy pocas. Podemos suponer, por ejemplo, que en algún incierto momento de la Prehistoria el hombre llega incluso a desarrollar una educación consciente, a tener conciencia de que enseña a un alumno consciente de que aprende, pues resulta difícil pensar que este tipo de educación surge únicamente con la invención de la escritura. Y ya en los documentos escritos del pueblo considerado inventor de este medio de comunicación, Sumer, aparecen textos que nos hablan de la enseñanza y de la escuela. No parece lógico pensar que no existiesen objetos que el hombre considerase necesario enseñar a las nuevas generaciones hasta que aparece la escritura. Pero sólo podemos afirmar, con la certeza que dan los documentos, que los sumerios enseñaban a leer y escribir a sus descendientes, por lo menos a algunos.

Entre los documentos escritos de esa primera civilización, es curioso observar como existen ya desde el principio documentos que atestiguan la existencia de lo que podríamos denominar educación formal, es decir, en una institución especializada, que ellos denominaban *edubba*. En la escuela (*edubba*) aprendían precisamente la escritura sobre tablillas de arcilla, tal como refleja este texto que nos habla de la vida en esas primeras escuelas:

Escolar ¿dónde has ido tus primeros días? —A la escuela —¿Qué has hecho en la escuela? —He ... mi tableta, he comido mi merienda, he prepa-

rado mi tableta y la he terminado; me han señalado mis ejercicios orales y me han enseñado mi ejercicio escrito. Después de salir de la escuela he ido a casa y mi padre estaba sentado. He hablado a mi padre de mi ejercicio escrito y le he leído mi tableta y mi padre ha quedado encantado. He madrugado, he ido a mi madre y le he dicho: «Dame la merienda, me voy a la escuela». Mi madre me ha dado dos panecillos y yo me he ido. En la escuela el auxiliar que estaba de servicio me ha dicho: «¿Por qué llegas tarde?» Lleno de miedo y con el corazón batiéndome en el pecho he entrado en la escuela y he saludado respetuosamente al maestro (Tomado de Díaz Esteban, 1978, p. 84)

Para muchos de nosotros, españoles de finales del segundo milenio d. C., resulta excesivamente familiar esta escena por haberla vivido, no hace muchos años, de un modo absolutamente similar a aquel niño sumerio del tercer milenio a. C. Casi cinco mil años después sentíamos la misma palpitación en el corazón encogido por el temor. Eso sí, en vez de escribir sobre tabletas de arcilla blanda, lo hacíamos sobre un trozo de dura pizarra.

Según Díaz Esteban (1978):

Los *ensayos de edubba* referentes a la vida escolar y a las relaciones de maestro y discípulo están penetradas de respeto hacia el maestro: «como a un perrito me has abierto los ojos, has formado en mí humanidad». (p. 86)

Este texto nos permite hablar con toda seguridad de educación consciente, además de sugerirnos que la formación que se daba en la *edubba* iba más allá de la mera enseñanza de la lecto-escritura. Actividad ésta, por cierto, sumamente complicada y que exigía un larguísimo aprendizaje, ya que existían una gran cantidad de signos que se irán estilizando primero y reduciendo después hasta llegar a la escritura fonética, mucho más sencilla y que permitirá extender el aprendizaje de la lecto-escritura a una minoría más amplia en años posteriores.

Al referirnos a los períodos más antiguos de la humanidad, hablar de la historia o hablar de la educación resulta difícil, dada la escasez o inexistencia de fuentes que nos permitan un conocimiento mínimamente fiable sobre el desarrollo de ambas actividades durante esos períodos.

La dificultad se multiplica al referirnos a la enseñanza de la historia y, además, en este caso se prolonga hasta fechas mucho más tardías.

Si admitimos la existencia de historia, como la transmisión, más o menos deformada, de hechos sucedidos en el pasado; como memoria colectiva de una sociedad en la que no existen historiadores profesionales. Si admitimos la existencia de educación como influencia ambiental y social sobre las nuevas generaciones realizada de modo inconsciente tanto por parte del educador como del educando. Tendremos que aceptar

la existencia de una cierta enseñanza de la historia como transmisión de generación en generación de algunos hechos realizados por el grupo humano en el pasado, en un pasado sin fechas y sin orden cronológico. Según Citron (1984): «Le temps n'est ni homogène, ni continu pour l'homme religieux des sociétés anciennes». (p. 43)

1.1.2. La antigüedad.

Tras estas formas primitivas de historia en Mesopotamia y Egipto, y en las que podría también encuadrarse el Antiguo Testamento, como historia hebrea, aunque se diferencia de las otras por sus planteamientos universalistas (Yavé es considerado como el jefe divino de toda la humanidad y no sólo de los hebreos), es en la Grecia del siglo V a. C. donde se considera que nace la historia con un significado similar a lo que hoy entendemos con tal significante. En la enseñanza no aparece la historia como tal en la antigüedad clásica, posiblemente porque al ser considerada un género literario, formaba parte de la retórica.

Grecia.

Grecia, y en concreto Atenas, es considerada por todos como el origen de nuestra civilización, nuestra cultura y, como no, nuestra educación y nuestra historiografía.

Durante la época micénica en Grecia, la educación se atenía a modelos muy simples y casi invariables durante mucho tiempo, como corresponde a una sociedad casi inmóvil, con organización patriarcal y cuyas actividades económicas son el pastoreo y la agricultura primitiva.

No existe ninguna institución de tipo escolar y son los propios padres los que educan e instruyen a sus hijos en las actividades necesarias para la supervivencia, agricultura, pastoreo y manejo de las armas, transmitiendo los conocimientos y las costumbres prácticamente tal cual los habían recibido.

Con la llegada del hierro, en torno al siglo XI a. C., se produjo un profundo cambio no solo en los aspectos bélicos más visibles y conocidos, sino también en los productivos. El hierro permite el desarrollo de cultivos como la vid y el olivo además de los cereales cultivados antes. El hierro facilita el desarrollo del artesanado, del comercio y de las comunicaciones. Estos cambios en la infraestructura conllevan cambios superestructurales. Así la complejificación social hace necesaria la escritura. Primero será una escritura compleja y difícil, solo accesible a unos pocos, los escribas, que sirven y se sirven de la administración. Con el aumento de los intercambios, el uso de la escritura se hace necesario para mayor número de personas y la invención de la escritura alfabética, mucho más sencilla, permite la democratización del aprendizaje de la lecto-escritura.

El surgimiento de mercados como lugares de intercambio llevará al surgimiento de la *polis*.

Todo este proceso pone en peligro la hegemonía de los *aristoi* y les lleva a afirmar sus propias características. La educación se ocupará de tratar de inculcar los grandes valores aristocráticos. Arnold Hauser (1976), afirma:

Los poetas son los educadores y los guías espirituales; ya no son los hombres que divierten a sus conciudadanos y a los miembros de su clase. Su misión es mantener despierta en la nobleza la conciencia del peligro y evocar de nuevo en su memoria los recuerdos de la grandeza. (pp. 94-95)

Tirteo y Callino exaltaron el ideal militarista; Píndaro y Teognis exponen los ideales aristocráticos oponiéndose a la igualdad social y educativa.

Para estos poetas, según Santoni Rugiu (1981):

La educación sería un proceso de refinamiento de dotes innatas, únicamente les sería posible, por tanto, a los hijos de la aristocracia que la llevan en la sangre, y no tendría ninguna función válida para lo que hoy llamamos movilidad social. (p. 19)

Santoni Rugiu cita los siguientes versos de Píndaro, que dejan bien claro su pensamiento al respecto:

Algunos pretenden ascender
educándose en la virtud.
Pero la virtud está muy arriba
y los dioses no consienten que cualquiera
la pueda disfrutar.

Pitágoras, creó una escuela o comunidad de enseñanza en Crotona, que es un claro reflejo también de la ideología aristocrática y autoritaria. En la comunidad pitagórica existían tres niveles: neófitos, nivel intermedio y nivel superior. Los neófitos debían permanecer en silencio escuchando al maestro que hablaba tras una cortina. En los conocimientos más elevados participaba sólo una pequeña élite que después dirigiría la comunidad. Para Pitágoras, la razón es quien únicamente conduce a la esencia de las cosas, a la Verdad eterna e inmutable, mientras que la experiencia es engañosa. La verdad es igual a orden y jerarquía.

Los jónicos (Tales, Anaximandro y Anaxímenes), por el contrario, tienen un concepto más democrático de la educación, pues para ellos el conocimiento y consiguiente poder pueden ponerse al alcance de todos. Para éstos el conocimiento nos llega a través de los sentidos y la experiencia nos explica la realidad.

Los pitagóricos son el prototipo de concepción de la educación como disciplina formal, en el que la disciplina y la autoridad del maestro son absolutos y se educa sobre todo para la obediencia.

Planteamientos similares a los pitagóricos tendrán: Heráclito, que, aunque piensa que todo cambia (*panta rei*), el cambio está gobernado por una ley que al final rige todas las cosas; Parménides y los eleáticos, que buscan la reducción de todo al Uno, y para los que la educación debe ser sobre todo intelectualista.

En el lado más democrático, de influencia jónica, se alinearían: Hipócrates, que desarrolla la observación natural y el razonamiento inductivo; Demócrito, según el cual la naturaleza está compuesta por partes minúsculas e indivisibles (átomos) y que afirmaba: «La pobreza del pueblo en el poder es mejor que la riqueza típica de la aristocracia y la monarquía, del mismo modo que la libertad es siempre preferible a la esclavitud»; Anaxágoras, para quien existe una Mente organizadora, pero de carácter material y no divino, equilibra el peso de la Mente atribuyendo gran importancia a la técnica y a las actividades manuales.

De todas formas, más que de tendencias democráticas, a estos autores habría que situarlos como «menos reaccionarios». Según Hauser (1976):

Todos los espíritus importantes de los siglos V y IV están, con la excepción de los sofistas y de Eurípides, del lado de la aristocracia y de la reacción. Píndaro, Esquilo, Heráclito, Parménides, Empédocles, Herodoto, Tucídides son aristócratas. Vástagos de la burguesía, como Sófocles o Platón, se sienten completamente solidarios con la nobleza. Incluso Esquilo, que era el más inclinado hacia la democracia, ataca en sus últimos años lo que, en su pensamiento, era una evolución demasiado progresista. También los comediógrafos de la época —aunque la comedia es un género esencialmente democrático— profesan ideas reaccionarias. Nada tan significativo de la situación que existía en Atenas como que un enemigo de la democracia, cual Aristófanes, ganara no sólo los primeros premios, sino cosechara los mayores éxitos de público. (p. 110)

Atenas tiene un desarrollo posterior al de las ciudades jónicas, pero en poco tiempo se convertirá en el centro cultural y comercial de la Hélade. El desarrollo económico fomentó la existencia de una aristocracia, los *eupátridas*, que dominó Atenas hasta el siglo VI. Fue Solón quien dio a Atenas una constitución escrita, que se ha calificado de democrática. El desarrollo económico y político de Atenas exigía una educación que produjese un desarrollo armónico del hombre: desarrollo físico, moral, estético e intelectual. Pero esta educación no tenía precisamente unos propósitos democráticos. Estaba reservada a una selecta minoría de entre el 5 % de los ciudadanos con plenos derechos en Atenas, que vivían a costa del trabajo de unos 220.000 esclavos.

A esa élite dirigen su educación los sofistas, que según Santoni Rugiu (1981) son «los primeros en dar a sus programas de enseñanza un mínimo de organización institucional y en desarrollar profesionalmente las actividades didácticas» (p. 38).

De todas formas, en la Atenas del siglo V parece que los hijos del pueblo y de la pequeña burguesía accedían a la instrucción primaria en la que aprendían a leer, escribir y tocar la cítara, de la mano del *grammatistés* que tenía una categoría inferior al *sofista*.

Los sofistas, a pesar de educar a los hijos de la clase acomodada, sobre todo los nuevos ricos, no pertenecen a la aristocracia y su filosofía es en cierto modo democrática. Para ellos la verdad absoluta no existe y consideran que los valores pueden aprenderse y no se heredan por la sangre. De hecho, fueron criticados duramente por la aristocracia. Los sofistas son especialistas en el lenguaje: enseñan gramática, retórica y dialéctica.

Sócrates, fue considerado un sofista, pero ni cobraba, ni escribía nada, ni realmente enseñaba, sino que conversaba con la gente. Según él, su método, la mayéutica, consistía en ayudar a nacer las ideas en las mentes, igual que su madre, comadrona, ayudaba al nacimiento de los niños. Sus actitudes y su modo de vida extremadamente sobrio ofendían a los ricos burgueses. Sin embargo, sus amistades eran aristocráticas y

en realidad pensaba que a la política debían dedicarse políticos profesionales, mientras que los artesanos debían dedicarse a sus oficios.

Platón es otro gran detractor de la democracia, que dedica su indiscutible potencia de pensamiento a exaltar los valores aristocráticos. Para Platón cada hombre nace con una naturaleza diferente y está predeterminado por su naturaleza a pertenecer a una de las tres clases que señala en *La República*: los gobernantes, a los que corresponde la racionalidad (cerebro); los guardianes, a los que corresponde el valor (corazón); el resto de los ciudadanos a los que corresponde el apetito (las vísceras).

El Estado no debe perder el tiempo en educar a los que han nacido para trabajar. Sin embargo, la mujer sí puede tener acceso a la educación, casi en plano de igualdad con el hombre. La mujer de las clases acomodadas, claro, pues a Platón lo que le parece insalvable es la diferencia de clase.

Para la clase de los guardianes la educación comienza con un período que va de los 3 a los 6 años; continúa con un segundo de los 7 a los 10 años, en la que se presta atención sobre todo a la música¹ y la gimnasia; después existe un tercer período de los 10 a los 18 años; y

¹ La música comprendía todo lo referente a las Musas: instrumentos, canto, declamación y poesía recitada.

termina con la *efebía*, dos años de formación militar, aunque continúan adiestrándose toda su vida en una especie de educación permanente.

La clase de los gobernantes estaba constituida por una minoría selecta que tras todo este proceso debía realizar el curso superior de 10 años, en el que el eje fundamental es la formación matemática, como medio de formación racional, como estudio de formas ideales. También se atendía a la formación literaria, artística y física para conseguir la *euritmia*, la armonía.

Tras una nueva selección, accedían a la discusión y contemplación del mundo de las ideas con 5 años de profundización en la dialéctica.

A los treinta y cinco años obtenían su diploma, pero solo se les consideraba preparados tras 15 años más, dedicados a aprender de la vida de la polis.

Isócrates, también de familia acomodada y nostálgico de la aristocracia, puede ser considerado como el difusor de la enseñanza retórico-literaria. En su escuela lo fundamental era afinar el espíritu y elevar el gusto, alejándose de toda actividad práctica, a través de la elocuencia, aunque también incluía estudios de derecho, historia, épica e incluso algo de matemáticas.

Jenofonte, descendiente de una familia rica y discípulo de Sócrates, propugna un tipo de educación espartana, basada en una rígida disciplina y respeto a la jerarquía. Como historiador escribió la *Ciropedia*, biografía novelada de Ciro, fundador del imperio persa, y la *Anabasis*, donde narra sus hazañas, y la *Helénica*, que pretendía continuar la obra de Tucídides. Es también autor de una *Apología* de Sócrates.

Aristóteles, hubo de preocuparse por cuestiones relacionadas con la enseñanza a raíz de ser nombrado preceptor de Alejandro de Macedonia. El Liceo, la escuela que funda en Atenas, en la que enseñaba paseando (peripatética), impartía cursos regulares, sistemáticos y graduales. Es la primera institución de enseñanza superior con estas características.

Según Aristóteles la educación debe ser pública y gratuita, pero sólo para los ciudadanos de pleno derecho, como es lógico en un hombre que afirmaba: «Está claro que, por naturaleza, unos son libres y otros esclavos. Y que a éstos les conviene la esclavitud y es justa» (Aristóteles, 1977, p. 55). La mujer también queda excluida, pues, al contrario que Platón, Aristóteles la considera de naturaleza similar a la de los esclavos, es decir, carente de «elemento gobernante». Según él, «el esclavo carece completamente de facultad deliberativa; la mujer la tiene, pero falta de seguridad; el niño la tiene, pero imperfecta» (p. 71). El niño la tiene en «potencia» y la tendrá en «acto» por medio de la educación, pues ésta

debe «rellenar lo que le falta a la naturaleza» (p. 315). La educación debe tener como objetivo la virtud (areté), entendida como el justo medio.

Aristóteles tiene una concepción claramente reproductora de la educación, pues afirma que debe ser siempre «acorde con los sistemas políticos».

Establece tres períodos educativos de siete años cada uno:

1.- Educación familiar (0-7 años), en la que lo más importante es la atención al desarrollo físico. 2.- De los 7 años a la pubertad. 3.- Desde la pubertad hasta los 21 años. En cuanto a las enseñanzas, señala la lectura y la escritura, la gimnasia y el dibujo como enseñanzas útiles, y la música como enseñanza «para la diversión».

La educación en la otra gran polis griega de la época, **Esparta**, era austera y comunitaria, y tenía como objetivo fundamental formar guerreros. La disciplina era su máximo valor. Las ideologías autoritarias y la pedagogía militar la han tomado hasta la actualidad como modelo. La sociedad espartana tuvo siempre gobierno aristocrático.

La **época helenística**, considerada como una época de decadencia, es rica en instituciones y planteamientos educativos. La escuela sigue reservada a los «ciudadanos», es decir, al círculo de los poderosos, pero la

lectura y la escritura se extendieron también a los semiciudadanos, artesanos y tenderos.

En cuanto a las materias, adquiere total primacía la lengua, mientras decaen la gimnasia y la música, entendida ésta como educación estética, en el sentido antes señalado.

La educación es familiar e individual hasta los siete años y a partir de esa edad se desarrolla en instituciones escolares donde se imparten clases a grupos de alumnos.

Existían varios tipos de personas relacionadas con la enseñanza: el *paidagogos*, esclavo que lleva al niño a la escuela y, a veces, le toma la lección; el *didáscalos*, maestro con baja preparación, consideración y sueldo, que se ocupa fundamentalmente de la disciplina y de las enseñanzas generales; y el *grammatistés*, maestro especializado en la enseñanza de la lengua, que estaba un poco mejor considerado.

Alrededor de los 14 años, el *grammatikos* enseñaba lengua y literatura, acompañada de música, recitación, dibujo, cálculo y gimnasia.

A continuación venía la *efebia*, dos años de instrucción militar, que cada vez va quedándose más para hijos de familias acomodadas, por un

lado, y por otro, cada vez va siendo menos militar y más gimnasia deportiva.

En cuanto a la educación en los niveles más elevados, se desplaza de Atenas a Alejandría. Allí surge el Museo, como centro de investigación que imparte enseñanza.

Merecen destacarse en esta época:

- La «pedagogía matemática» de Euclides, orientada hacia la elaboración de demostraciones racionales por vía deductiva.

- Epicuro, creador de la escuela llamada «Jardines», que estaba abierta a todos, incluidos los esclavos y las mujeres. Para Epicuro el conocimiento procede de las sensaciones del mundo exterior y su ideal es conseguir la *ataraxia*, conseguir un estado de serenidad responsable a través de los placeres naturales y necesarios, excluyendo los demás.

- Zenón de Citio, fundador del estoicismo y para el que la educación debe llevar a asumir actitudes racionales sujetas lo menos posible a las pasiones. Debe conducir a la *apatheia*, al alejamiento racional de los cambios emotivos y sociales.

- Pirrón de Elide, fundador de la escuela filosófica escéptica y origen de una tendencia de pensamiento que dura hasta la actualidad. Según él, el análisis de la realidad debe conducir a no dar ningún juicio ni moral ni metafísico, es decir, a no formular ninguna teoría acerca de las cosas, pues la verdad es inalcanzable.

Respecto a la producción historiográfica, según J. Fontana (1982):

Un consentimiento casi universal hace nacer la historiografía griega con los «logógrafos» de Asia Menor, que habrían recogido la información de los manuales en que los marinos anotaban los puertos y pueblos de las costas mediterráneas, con observaciones sobre sus costumbres y sobre la historia local. (pp. 17-18)

Hecateo de Mileto es el logógrafo más destacado. Tras él la historia griega alcanzará su cima con las figuras de Heródoto y Tucídides.

Heródoto de Halicarnaso es el primer historiador intencionado. En su relato de la guerras Médicas, no solo expone hechos humanos, sino que además busca sus causas y relaciona los datos para buscar explicaciones de determinados acontecimientos, aunque, ciertamente, no se preocupa demasiado por contrastar sus fuentes y comprobar la veracidad de los hechos. Él mismo afirma que su interés es evitar que las hazañas de los hombres caigan en el olvido. Comienza así *Clio*, primero de *Los nueve libros de la historia*:

La publicación que Herodoto de Halicarnaso va a presentar de su historia, se dirige principalmente a que no llegue a desvanecerse con el tiempo la memoria de los hechos públicos de los hombres, ni menos a oscurecer las grandes y maravillosas hazañas, así de los griegos como de los bárbaros. (Herodoto, 1986, p. 1)

Tucídides en su *Guerra del Peloponeso* se preocupa, más que por los hechos mismos, por las leyes según las cuales acontecen esos hechos. Tucídides ofrece un aparente desorden cronológico, pues centra su atención en la crítica de las fuentes y la búsqueda racional del encadenamiento causal, anunciando así con muchos años de antelación los planteamientos de los historiadores positivistas alemanes. Él mismo resalta su preocupación por documentarse del modo más exacto posible:

En cuanto a los acontecimientos que tuvieron lugar en la guerra, no creí oportuno escribirlos enterándome por cualquiera, ni guiándome por mi opinión, sino que relaté cosas en las que yo estuve presente o sobre las que interrogué a los otros con toda la exactitud posible.

La obra de Homero se podría calificar como leyenda, la de Hesíodo como mito, la de Heródoto y Tucídides puede calificarse de investigación histórica.

La historia surge en Grecia a pesar de las tendencias generales del pensamiento griego, cuya metafísica plantea como únicamente cognoscible lo inmutable. Esa metafísica encaja perfectamente con el conocimiento

to matemático, pero la historia, que se ocupa del cambio, sería imposible como conocimiento (ἐπιστήμη), quedando relegada al ámbito de la opinión (δόξα). Sin embargo su vida en un mundo con continuos cambios les dio una gran sensibilidad para lo histórico.

Para F. Châtelet (1978a), la historia, junto con la filosofía, es una de las mayores invenciones de la ciudad. «El elemento primordial que permite un reconocimiento —incluso no científico— de la historicidad implica, como condición de hecho, una asunción de la vida política como tal» (p. 559). La democracia ciudadana ateniense es la que hace que el hombre se convierta en historiador.

Los textos de Herodoto, Tucídides y de Jenofonte ponen en evidencia el hecho de que la Grecia clásica piensa con eficacia la sucesión unida de las batallas, las decisiones políticas, los movimientos populares, y la *Historia de la guerra del Peloponeso* eleva el relato de historia a un grado de racionalidad nunca sobrepasado. (F. Châtelet, 1978b, p. 31)

A partir del siglo IV a.C. se produce una clara decadencia en la producción historiográfica. La historia queda reducida al estudio de lo particular, mientras la reflexión generalizadora queda reservada a la política como disciplina cultivada por Platón y Aristóteles, que, como muy bien pone de relieve J. Fontana, ambos coinciden en su oposición a la democracia ateniense posterior a Pericles.

Salvo Jenofonte y Polibio, el resto de historiadores de la época helenística son mal conocidos por haberse perdido la mayor parte de sus obras, pero aún así lo son suficientemente como para poder afirmar que son malos imitadores de Heródoto y Tucídides y cuya producción cae en la retórica, la anécdota moralizante y la hagiografía, alejándose de la verdadera historia. Jenofonte idealiza la juventud de Ciro en la *Ciropedia* y ensalza su propio valor en el *Anábasis*. Polibio, que aunque escribe en griego lo hace para los romanos, devuelve a la historia la visión generalizadora y la comprobación de las fuentes. Su teoría del desarrollo cíclico de los gobiernos parece que tuvo bastante influencia posterior. Su obra tiene aspectos moralistas y en ella distribuye a su gusto elogios y censuras a quien cree conveniente.

En cuanto a la enseñanza de la historia, resulta difícil pensar que escuelas como la de los pitagóricos incluyera entre sus enseñanzas la historia, pues el conocimiento histórico es imposible en las concepciones filosóficas de tendencia autoritaria y aristocrática como la de los pitagóricos, quienes consideraban que la verdad es eterna e inmutable, pero la naturaleza, y más aún la naturaleza humana, en su devenir es engañosa. Los pitagóricos buscan la verdad absoluta e inmutable y, en consecuencia, encuentran su campo de pensamiento ideal en las matemáticas.

A este tipo de tendencia predominante dentro del pensamiento antiguo griego se refiere Collingwood (1984), cuando afirma:

El pensamiento antiguo de los griegos muestra una tendencia muy marcada, no solo incompatible con el desarrollo del pensamiento histórico, sino fundada, por así decirlo, en una metafísica rigurosamente anti-histórica. La historia, en efecto, es una ciencia del obrar humano; el objeto que el historiador considera es cuanto han hecho los hombres en el pasado, actos que pertenecen a un mundo cambiante, a un mundo en que las cosas llegan a su fin y dejan de existir. Ahora bien, según el parecer de la metafísica griega predominante, las cosas de esa índole no debían poderse conocer y, por tanto, la historia tenía que ser imposible. (pp. 28-29)

Pero existe otra tendencia, la de los pensadores jónicos como Tales, Anaximandro y Anaxímenes, para los cuales la realidad en transformación es la única que se puede observar. En esta concepción, más democrática, la historia, que ante todo es cambio, tiene su lugar ideal, al igual que el estudio de la naturaleza. No olvidemos que para F. Châtelet, la historia es un invento de la polis democrática.

La enseñanza de la historia para los pitagóricos es inútil, pues lo importante es la asimilación de conceptos generales con un orden interno racional. Poco importa que tengan relación con la práctica y la realidad social. Para los pitagóricos teoría y praxis son algo absolutamente independiente y lo importante es la teoría, solo al alcance de una pequeña élite.

La historia, tal como nosotros la entendemos, no tiene sentido sin relación con la realidad social para comprenderla y para transformarla. Únicamente una historia academicista, esclerotizada, sólo para historiadores profesionales, tendría cabida en una concepción aristocrático-pitagórica, en la que la jerarquía es fundamental. La historia explicativa y crítica se aviene mejor con concepciones más democráticas del saber, en que éste nunca llega a ser absoluto y existe la posibilidad de que sea conseguido por la mayoría.

De todas formas los grandes historiadores griegos, Heródoto y Tucídides, eran aristócratas, leídos por aristócratas, que eran los únicos con acceso a una formación superior, junto con las clases más elevadas (πεντακοσιο-μέδιμνος, ἱππεύς), y los únicos que contaban con el tiempo y el interés suficiente para leer historia y filosofía.

La historia, como tal, no es objeto de enseñanza y estudio escolar en Grecia. En la escuela se enseña a leer, escribir, tocar la cítara y poesías líricas. Además los niños iban al gimnasio. Superada la edad de ir a la escuela, los hijos de los ricos acudían a los sofistas quienes enseñaban gramática, retórica y dialéctica. Dado que la historia era un género literario, cabe pensar que su enseñanza se incluía en las clases de retórica. La historia, por otra parte, se quedaba para las lecturas personales o para escucharla a los recitadores. Hay quien opina que la obra de Heródoto estaba escrita para ser recitada.

De todas formas existen algunos datos que permiten afirmar que la historia formó parte desde muy pronto de la cultura general de los griegos. Así Manacorda (1987) señala:

Remontándonos a los testimoniós más antiguos, vamos a referirnos al mencionado Torneo de Homero y Hesíodo. Nos encontramos obviamente antes de la escuela de los grammata, pero las pruebas de dicho torneo parecen más bien exámenes escolares, con preguntas sobre moral, literatura e historia. (p 87)

Además en diversos autores griegos aparecen algunas alusiones a la enseñanza de la historia. Aristóteles en su *Política*, refiriéndose al período anterior a los cinco años, en que la educación es familiar, hace la siguiente alusión a la historia:

En cuanto a los relatos históricos y los mitos, cuáles deben escuchar los niños de esa edad, que se ocupen de ello los magistrados llamados inspectores de niños; pues todas esas narraciones han de preparar el camino para sus ocupaciones futuras. (Aristóteles, 1977, pp. 313-314)

De Jenofonte, hombre preocupado por la educación (su ideal era la educación militarista espartana) y autor de obras históricas con un cierto carácter novelesco, como *Apología de Sócrates*, *Ciropedia*, *Anábasis* y *Helénica*, cabe esperar que considerase entre las enseñanzas importantes la de la historia, aunque más como ejemplo y enseñanza moral, que como

historia verdadera, pues él no tiene ningún reparo en faltar a la verdad histórica cuando conviene a sus propósitos.

En la época helenística, durante la educación de los adolescentes a partir de en torno a los 14 años, los contenidos básicos son los lingüístico-gramaticales, pero parece que además de los poemas épicos clásicos, se utilizaban también textos históricos.

Moreno et al. (1980) aluden a la enseñanza de la historia en este nivel de enseñanza, en «las escuelas de oradores y gramáticos a las que podía pasar el muchacho cuando sabía leer y escribir; mediante fábulas y trozos escogidos de poetas, llegaban al conocimiento de la religión, la *historia* y la geografía, junto a nociones de ciencias naturales y de economía política» (p. 70). (El subrayado es nuestro).

En la escuela griega el conocimiento del pasado se realiza básicamente a través de los escritos de los poetas antiguos.

Al lado de la historia escrita existía la historia oral y la memoria colectiva. Citron (1984) habla de la rememoración:

La remémoration cherche «non a situer l'événement dans un cadre temporel, mais à atteindre le fond de l'être, à découvrir l'originel, la réalité primordiale dont est issu le cosmos et qui permet de comprendre le devenir dans son ensemble». Et cette genèse du monde ne se déroule pas dans une

durée homogène mais dans un temp discontinu, figuré non par une chronologie mais par des *généalogies*. (p. 48)

Roma.

Hastas finales del siglo III a. C., Roma es una sociedad campesina, en la que la educación es un proceso de transmisión familiar de los modos de vida tradicionales.

En el siglo IV a. C. ya existían, aunque de modo excepcional, *ludimagistri*, *litteratores* o *grammatici*, normalmente de origen griego, que enseñaban a leer y escribir a algunos hijos de familias acomodadas.

Con el comienzo de las conquistas empiezan a llegar grandes cantidades de esclavos entre los que vienen personas cultas, como los historiadores Apiano y Polibio, filósofos, sacerdotes, astrónomos, etc. Muchos se convirtieron en maestros de escuela.

Una de las primeras escuelas es el *Studium grammaticae*, fundada por el griego Cratetes Malata.

Catón el Censor, con mentalidad de campesino conservador, se opone a la entrada de influencias extranjeras y propugna una vuelta a la vida tradicional. Él mismo se ocupó personalmente de la educación y

enseñanza de su hijo, para mantener la tradición romana de educación familiar.

La oposición de Catón no servirá de nada y como señala Santoni Rugiu (1981):

La penetración del mundo helenístico abría, por una parte, nuevos mercados y nuevos territorios que conquistar y, por otra importaba en el antiguo dominio romano influencias culturales y educativas que actuaron como una poderosa palanca para transformar la anterior civilización campesina. (p 101)

Además de los que podríamos denominar maestros de primeras letras, pronto aparecen los *rhetores*, profesores según el modelo literario helenístico, al que nos hemos referido.

En Roma decae la atención a la educación física, la música, la danza y la educación artística. Los maestros, aunque eran libres, no eran ni apreciados, ni pagados. El *grammaticus* era algo mejor considerado, pero el que tenía una mejor situación era el profesor de retórica, pues en Roma se produce una sobrevaloración del orador.

Quintiliano, cuya preocupación es la formación del orador, recomienda las escuelas públicas con preferencia sobre el preceptor privado.

Séneca, sin embargo, criticaba la escuela por ser demasiado formal y alejada de la realidad. Como buen estoico, consideraba que la educación intelectual es insuficiente y propugna la disciplina afectiva y el control de las pasiones.

Se produjo un cierto cambio educativo entre la república y el imperio. Entre los emperadores, Vespasiano fue el más preocupado por la política pedagógica: fue el primero en organizar una escuela superior estatal y en convertir a los profesores en funcionarios imperiales.

Los retores seguían inmediatamente al ejército en los países conquistados. Plinio afirma respecto a nuestros antepasados íberos que «las armas a penas los habían sometido; es la educación quien los domó».

De todas formas, en Roma, la educación estuvo destinada a las clases acomodadas. Las clases trabajadoras sólo tenían acceso esporádico a un tipo de educación que podríamos denominar profesional. En las escuelas de los palacios señoriales se formaban lectores de historias para los banquetes, camareros, secretarios privados, mayordomos, mensajeros, administradores, etc.

La producción historiográfica se produce en roma tardíamente. El carácter secreto durante largo tiempo de los únicos archivos oficiales (los *comentarii pontifici*), la pobreza de los informes que los pontífices

consintieron en exhibir en la puerta de su morada a partir del 300 a. C. (nombres de cónsules, precio del trigo y presagios), un sentimiento familiar persistente que retrasa la aparición de un sentimiento patriótico capaz de inspirar una historia nacional, la mediocre vida cultural de una sociedad guerrera y la escasa estima del latín frente a la atracción de la civilización helénica, son los factores convergentes que explican la tardía aparición de la historiografía romana para CH. O. Carbonell (1986), quien señala:

Les plus anciennes traces d'une historiographie romaine, rares et brèves citations ou confuses allusions dans des oeuvres postérieures, ne remontent pas au-delà de la fin de la seconde guerre Punique. C'est vers 200 av. J.-C. que Fabius Pictor puis Cincius Alimentus donnent à Rome ses premières *Annales*; on nomme ainsi des récits qui se déploient dans un cadre ample mais rigoureusement chronologique. (p. 19)

Catón el Viejo es quien escribe la primera historia en latín y en prosa.

En Roma la historia se cultiva ampliamente y adquiere los tintes más variados en manos de grandes historiadores como César, que se ocupa de la historia contemporánea en *La guerra de las Galias* y *La guerra civil*; Salustio, autor de la *Guerra de Yugurta* y la *Conjuración de Catilina* en la que acerca la historia a la literatura; Tito Livio, historiador filosófico a quien se considera partidario del régimen implantado por

Augusto y cuyas preocupaciones son más literarias y morales que científicas; Tácito, cargado de prejuicios ideológicos a favor de la clase senatorial, relegada por los emperadores, deforma la historia exagerando los caracteres buenos y malos con pretensiones psicológico-didácticas hasta faltar claramente a la honestidad histórica y transmitirnos una imagen excesivamente negativa de Tiberio, Claudio y Nerón. Plutarco, Suetonio, y una larga lista de nombres forman parte de un amplio número de historiadores que nunca igualaron a los anteriores y que en muchos casos se limitaron a ser meros compiladores. No queremos olvidar a Cicerón, quien no escribió historia, aunque elucubró bastante sobre ella y contribuyó en gran medida a la elaboración de la hegemonía cultural de la clase dominante en defensa del orden establecido.

Uno de los primeros libros que podemos considerar como un «libro de texto» en el que aparece la enseñanza de la historia es el que escribió Catón el Censor (234-149 a. C.) para la educación de su hijo. Se trata de una historia hagiográfica, dedicada a exaltar la grandeza de los antepasados romanos. Pretendía inculcar en su hijo sus planteamientos de campesino conservador que consideraba que la expansión y las conquistas romanas, con la correspondiente llegada de esclavos extranjeros, sólo traerían la corrupción moral e intelectual de la juventud, frente a los valores tradicionales de la sociedad romana.

Hay que tener en cuenta que entre los esclavos venían algunos con gran cultura, de origen griego fundamentalmente. Ya hemos indicado que entre ellos llegaron los historiadores Polibio y Apiano, por ejemplo. La influencia griega tendrá gran eco en la enseñanza y en las costumbres.

La mayoría de los historiadores romanos, quizá con la única excepción de Suetonio, tienen en sus obras unas pretensiones morales, una intención de enseñanza a través de la historia. Quizá quien lleva a mayores extremos la pretensión didáctico-moralizante es Tácito. Llega a deformar los hechos para mostrar caracteres muy buenos opuestos a otros muy malos con el fin de que sirvan mejor de ejemplo para lo que pretende transmitir: su rencor contra los emperadores por haber relegado a la clase senatorial, clase a la que él pertenecía. Como puede observarse, entre sus valores «morales», no parece estar incluido el aprecio a la verdad.

En la mayoría de los historiadores romanos sus pretensiones de enseñanza moral se reducen al *proemio*, exposición filosófica que sitúan al comienzo de sus obras siguiendo la costumbre de los retóricos griegos. En el resto de la obra suelen olvidarse con facilidad de tales intenciones.

Para Fontana (1982):

Es difícil atribuir objetividad y propósitos moralizadores a Salustio (87 - c. 35 a.J.C.), político turbio que fue acusado de crímenes y abusos, a un Tito Livio (59 a.J.C. - 17 d. J.C.) a quien se consideraba como un defensor del régimen implantado por Augusto o a un Tácito (c. 58 - c. 120 d.J.C.) que expresaba el rencor de la clase senatorial reducida a un papel político secundario por los emperadores, lo que explica que nos haya dejado una imagen hostil y deformada de los reinados de Tiberio, Claudio y Nerón.

En opinión del mismo Fontana, los historiadores romanos contribuyen a elaborar los elementos básicos de la hegemonía cultural de la clase dominante.

Quintiliano, nacido en la Península Ibérica (Calagurris, actual Calahorra) y al que el emperador Vespasiano puso al frente de las escuelas de Roma, es autor del tratado más extenso escrito hasta ese momento sobre enseñanza, la *Institutio oratoria* en el que hace una exhaustivo análisis de los objetivos, contenidos y métodos de la instrucción primaria y de la escuela de retórica. Para Quintiliano el orador debe poseer, entre otras cosas, una cultura auténticamente enciclopédica. Sin embargo, la historia no aparece entre la larga lista de materias que analiza como contenidos escolares. Manacorda (1987), tras analizar todos los contenidos incluidos por Quintiliano en la escuela, dice:

La ausencia más clamorosa con relación al curriculum moderno es la de historia, ya que la *historia* hace (sic) parte de las *narrationes*, que son

fabulosas, posibles o reales, o sea históricas, y que se estudian al comienzo de los cursos de retórica. (pp. 138-139)

Durante toda la época clásica la historia no tiene un status de disciplina escolar independiente sino que se la considera como un género literario y como tal se incluye en las clases de retórica.

El cristianismo.

Durante bastante tiempo coexiste la historiografía cristiana con la romana, pero la historiografía cristiana no procede de la romana, de la que utiliza determinados textos y autores, especialmente a Salustio, como ejemplificaciones morales. La historiografía cristiana tiene posiblemente más que ver con la tradición historiográfica hebrea.

Frente a la historiografía romana, humanista en el sentido de que la historia es el desarrollo de los hechos humanos como realización de propósitos humanos, para la historiografía cristiana el hombre construye la historia, pero como realización en la tierra de un plan divino predeterminado. Los hombres son los instrumentos de los propósitos divinos. Como puede observarse es un concepto muy próximo al de historia teocrática de Collingwood.

Agustín, obispo de Hipona, en *La ciudad de Dios*, define la historia como la realización de un plan establecido por Dios en beneficio de los hombres. En sus *Confesiones*, afirma:

Como *vuestros años no pasan, ni se acaban*, por eso todos ellos no son más que un día presente siempre continuo. ¿Cuánta multitud de días nuestros y de nuestros padres han pasado ya por ese vuestro día siempre presente, y de él tomaron su modo de existir, y efectivamente existieron a su modo; y todavía han de pasar por él otros muchos que tomarán de él su modo de ser sucesivamente, y existirán y serán según su modo? (Agustín, 1972, p. 29)

Igual que la historiografía hebrea, la cristiana tiene una preocupación clara por la universalidad, si bien no hay ya pueblo elegido, y frente a la particularidad de la greco-romana.

Una clara manifestación de su preocupación por el universalismo es la gran preocupación que tienen por la cronología. Dividen la historia en antes y después de Cristo, posteriormente establecerán distintos períodos con características propias cada uno, y establecen una cronología generalizable compaginando la bíblica y la pagana. Ya Eusebio de Cesarea se propone en su *Crónica* relatar una historia universal situando todos los hechos en un único modelo cronológico. La cronología universal única parece que fue establecida por Isidoro de Sevilla en el S. VII.

Los historiadores de la escuela de *Annales*, marxistas y/o ateos en algunos casos, dan una gran importancia al cristianismo en la producción historiográfica.

Así, uno de los fundadores de la escuela, Marc Bloch (1988), en su *Apoligie pour l'histoire ou Métier d'historien*, resalta la historicidad del cristianismo:

Los griegos y los latinos —nuestros primeros maestros— eran pueblos historiógrafos. El cristianismo es una religión de historiadores. Otros sistemas religiosos han podido fundar sus creencias y sus ritos en una mitología más o menos exterior al tiempo humano. Por libros sagrados, tienen los cristianos libros de historia, y sus liturgias conmemoran, con los episodios de la vida terrestre de un Dios, los fastos de la iglesia y de los santos. El cristianismo es además histórico en otro sentido, quizá más profundo: colocado entre la Caída y el Juicio Final, el destino de la humanidad representa, a sus ojos, una larga aventura, de la cual cada destino, cada «peregrinación» individual, ofrece, a su vez, el reflejo; en la duración y, por tanto, en la historia, eje central de toda meditación cristiana, se desarrolla el gran drama del Pecado y de la Redención. (pp. 9-10)

Lucien Febvre (1986), el otro fundador, coincide con Bloch, como en muchas otras cosas, e insiste en que nuestra civilización es una civilización de historiadores:

A diferencia de tantas otras, algunas de ellas importantes como, por ejemplo, la hindú. Incluso el cristianismo, la religión que expresa tantos de sus aspectos fundamentales, es también, ciertamente, una religión de historiadores. «Creo en Jesucristo, que nació de la Virgen María, fue crucificado bajo Poncio Pilatos, resucitó de entre los muertos al tercer día»: una religión fechada. Y estas referencias no constituyen para el fiel un accesorio, en absoluto. No se es cristiano si no se aceptan esas afirmaciones, que la religión coloca en el umbral de la creencia, como otras tantas verdades situadas en el tiempo. Igualmente, no se es cristiano si uno no se sitúa a sí mismo y, con él, las sociedades, las civilizaciones y los imperios, entre la caída, punto de partida, y el juicio, punto de llegada de todo lo que vive aquí abajo. Lo que significa a la vez encuadrarse a sí mismo y encuadrar al universo en la duración —y por tanto, en la historia. (pp. 220-221)

En *Diálogo sobre la historia*, Guy Lardreau pregunta Duby:

Como contrapunto a lo que usted decía, estaba pensando en la famosa reflexión de Bloch: «el cristianismo es una religión de historiadores». Creo que si nos preguntamos un poco sobre el peso del cristianismo en nuestra manera de hacer historia, es que no hay para nosotros más que una manera de hacer historia, que es la cristiana. Simplemente estoy convencido de que hacemos historia porque somos «cristianos». (Duby y Lardreau, 1988, pp. 118-119)

Y Georges Duby responde:

Tiene usted razón: hay una manera cristiana de pensar qué es la historia. ¿Acaso la ciencia histórica no es algo occidental? ¿Qué es la historia en China, en la India o en el Africa negra? El Islam ha tenido geógrafos admirables; pero ¿y los historiadores? (p. 119)

Le Goff (1991), siguiendo la pauta de los anteriores *annalistas*, toca también el tema:

Se ha visto en el cristianismo como una ruptura, una revolución en la mentalidad histórica. Al dar a la historia tres puntos fijos —la creación, inicio absoluto de la historia; la encarnación, inicio de la historia cristiana y de la historia de la salvación; el juicio universal, el fin de la historia—, el cristianismo habría sustituido las concepciones antiguas de un tiempo circular por la noción de un tiempo lineal, habría orientado a la historia y le habría otorgado *un sentido*. Sensible a las fechas, trata de fechar la creación, los principales puntos de referencia del Antiguo Testamento, fecha con la mayor precisión posible del nacimiento y la muerte de Jesús. Religión histórica, el cristianismo habría impreso a la historia en Occidente un impulso decisivo. (pp. 64-65)

Durante toda esta época, los bárbaros, pueblos con un nivel de desarrollo en el que necesitaban emplear todas sus energías para conseguir su supervivencia, poco o nada aportan a la historiografía. Se harán historiadores al asumir la civilización occidental y el cristianismo.

El estoicismo, el epicureísmo y otras corrientes similares, que podían estar más cerca del sentir de las clases bajas, se habían aristocra-

tizado en Roma, respecto a la época helenística, y resultaban demasiado filosóficas y señoriales para llegar a las clases bajas.

El cristianismo vendrá con unos planteamientos sencillos y accesibles a todos. Los planteamientos básicos son la fe en una vida eterna después de la muerte y la igualdad por el origen común de todos los hombres. Sin embargo, la igualdad se plantea más como un concepto abstracto sobre el origen divino de todos los hombres, que como igualdad social en esta vida. El cristianismo nunca condenó explícitamente la esclavitud. Las recompensas prometidas se conseguirían en la otra vida, no en ésta.

Los planteamientos educativos cristianos vuelven a valorar la familia como institución educativa básica y fundamental, y cuya acción se produce sobre todo por el ejemplo. De todas formas la necesidad de formar a los nuevos adeptos que aspiran a entrar en la comunidad hace que pronto surjan enseñantes dedicados a formar a los *catecúmenos*. La formación solía durar tres años y, además de la formación religiosa y como necesidad para conseguir ésta, se enseñaba a leer y escribir. Destinada a la enseñanza catequística, la *Didajé* es un pequeño tratado que contiene normas morales, sobre la organización de las comunidades y la realización de actos comunitarios.

La ideología educativa cristiana rechaza todo culto al cuerpo y, en consecuencia, destierran actividades como la gimnasia, la música y la danza, que, por otra parte, ya estaban en franca decadencia en la Roma de la época.

Entre los cristianos preocupados por la educación podemos destacar a Clemente Alejandrino y Orígenes, con posiciones gnósticas de influencia pitagórica; Tertuliano y Jerónimo, fideistas que desprecian la razón; Agustín, obispo de Hipona, para quien el maestro debe guiar al alumno en la búsqueda de la verdad que está dentro del hombre y no fuera. San Agustín (1972) afirma lo siguiente sobre el aprendizaje:

Aprender estas cosas, cuyas imágenes no hemos recibido por los sentidos, sino que son imágenes e inmediatamente como ellas son en sí las vemos dentro de nosotros mismos, no es otra cosa que recoger y juntar con el pensamiento aquellas especies que estaban como dispersas y sin orden en nuestra memoria; y además de eso procurar con reflexión y advertencia, que esas mismas verdades que antes estaban allí dispersas, arrinconadas y escondidas, de allí en adelante estén como puestas a mano en la misma memoria, y se presenten fácil y prontamente, luego que quisiéremos valernos de ellas. (p. 247)

Para el cristianismo, la historia es la historia sagrada en un sentido amplio, en tanto en cuanto considera que los seres humanos no son más que los instrumentos para la realización de los propósitos divinos.

En lo que concierne a la enseñanza, la historia es, por lo menos al principio, historia sagrada en sentido estricto, pues la historia que debe enseñarse y se enseña es la que aparece en la Biblia, en la que, por cierto abundan los libros históricos.

El cristianismo revaloriza la idea de una educación familiar, que se había ido perdiendo en Roma, en la que los padres son los principales responsables de la formación cristiana de los hijos.

José Crisóstomo en un tratado sobre la educación de los hijos dedicado a los padres, recomienda a éstos que enseñen ante todo la historia sagrada, las historias bíblicas.

Agustín de Hipona en su *De doctrina christiana* hace un bosquejo del sistema de estudios para la formación del cristiano. Entre las materias que considera más provechosas, señala la historia de lo sucedido en el pasado. Llama la atención para que se estudie detenidamente y no se acepte como verdadero lo que no lo es. Agustín concibe la historia, desde su óptica cristiana, como la sucesión de acontecimientos humanos previstos por Dios, como guiada por la providencia divina.

1.1.3. La Edad Media.

Con la caída del Imperio Romano, la Iglesia se convierte en el poder más sólido. Los monasterios, dada su situación defensiva privilegiada, se convierten en centros económicos, culturales y educativos.

La decadencia del comercio, la artesanía y las ciudades produce una vuelta al campo en un proceso de ruralización que durará hasta los siglos XII-XIII. La sociedad se organiza piramidalmente, estableciéndose relaciones de vasallaje entre los grupos sociales. Es la sociedad feudal, cuyos caracteres concretos varían de unas zonas a otras.

La cultura sufre un retroceso similar al económico. El analfabetismo es habitual, no sólo entre las clases bajas, sino también entre los privilegiados. Prácticamente los eclesiásticos son los únicos con acceso a la cultura y no todos, pues muchos son también analfabetos.

La enseñanza de las primeras letras no existe más que como iniciación de posteriores estudios. Los pocos que accedían a los estudios recibían las primeras enseñanzas bien de un maestro particular, bien del maestro de gramática inferior del monasterio. Los métodos son rudimentarios, memorísticos y repetitivos, sin prestar atención alguna a la comprensión, cuestión que, por otra parte, tampoco parecía preocupar

mucho en niveles superiores. A veces se enseñaba a leer en latín sin que el alumno conociera el significado de las palabras.

La enseñanza de los adolescentes, una vez aprendidas las primeras letras, estaba en manos de los monjes en los monasterios. Las órdenes monásticas establecen el trabajo en sus reglas, pero algunos monjes pronto lo sustituirán por su dedicación a la biblioteca y a la enseñanza. Parece que de estos monjes de élite, los que se dedicaban a la enseñanza eran los menos brillantes.

Isidoro de Sevilla, impulsor en España de las escuelas monásticas y catedralicias, establece que los monjes dediquen varias horas al estudio y que a los niños que viven en el monasterio o cerca de él se les enseñen las letras y se les eduque en las virtudes.

Del siglo IX al XIII prácticamente las únicas escuelas son las monásticas y catedralicias, y a ellas sólo asisten los futuros dirigentes e intelectuales eclesiásticos. Pipino el Breve se ocupará de la instrucción eclesiástica, dado que la mayoría seguían siendo analfabetos. Mayor preocupación tendrá Carlomagno, quien pretende encomendar a los eclesiásticos funciones civiles. Carlomagno pretende que las escuelas se abran a todos para elevar el nivel general de la población, pero muchas escuelas eclesiásticas se mostrarán reacias a tales planes.

En las escuelas carolingias se enseñaban durante siete años las siete artes liberales agrupadas en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

El procedimiento didáctico era la *lectio*, lectura y comentario de un texto guiados por el maestro. Más tarde se añadirá la *disputatio*, discusión entre alumnos y profesores, no como exposición de posturas personales, sino con el único fin de desentrañar mejor lo que decía el autor, considerado como autoridad. El argumento de mayor peso era el *magister dixit*.

Los caballeros y los grupos populares se mantuvieron alejados de la escuela. Los caballeros, educados por la madre hasta los siete años, pasaban a ser pajes y escuderos hasta llegar a caballero y dedicarse a las armas. Entre las clases populares las formas educativas son familiares y comunitarias, a través de las cuales aprendían el oficio de sus padres.

A partir del siglo XI comienza un nuevo desarrollo del comercio y el correspondiente resurgimiento de las ciudades como centros productivos y comerciales, pues aunque no habían llegado a desaparecer, habían quedado reducidas a funciones burocráticas, administrativas o defensivas.

El desarrollo del comercio y la circulación de dinero hacía necesario que los mercaderes dominasen la lectoescritura y el cálculo. En la segunda mitad del siglo XII surgen las primeras escuelas en las ciudades.

En los gremios es necesario pasar por un largo proceso de aprendizaje teórico-práctico para pasar de aprendices a oficiales y superar duras pruebas finales para acceder a maestro.

La universidad o *studium generale*, como se la denominó al principio, surge como una corporación de maestros y aprendices, y llega a tener un gran poder en las ciudades en que existe. La universidad surge ante la necesidad de dar a los juristas, los maestros y los clérigos una formación que les permita afrontar los cometidos cada vez más complejos de las administraciones de la Iglesia y el Estado. Parece que la primera universidad fue la de París, que tuvo su origen en la escuela catedralicia de Notre-Dame.

La facultad más importante de todas es la de Teología. Además existen facultades de Derecho, de Medicina y la facultad de Artes Liberales en la que se imparten el *trivium* y el *cuadrivium*. La facultad de Artes concedía el título de «maestro en artes», que era necesario para acceder al estudio de las disciplinas superiores: teología, leyes y medicina. Esta última, ciertamente, se ocupaba más de especular sobre las relaciones entre el alma y el cuerpo que de estudiar las enfermedades.

Las universidades, buscando una autonomía frente los poderes eclesiásticos locales, los poderes reales y los municipales se acogen al patrocinio del Papa, poder menos peligroso por estar más alejado. J. L. Martín (1978) señala al respecto:

Los estatutos otorgados por Roma si de un lado favorecen a la universidad al garantizar sus derechos, del otro la fijan e impiden su progreso, contribuyen a anquilosar una institución surgida de la vitalidad de Occidente en los siglos XII y XIII. (p. 316)

La figura más destacada de esta época es sin duda Tomás de Aquino, en su intento de compatibilizar a Aristóteles con el cristianismo. Para Tomás de Aquino la educación tiene como objetivo la formación de hábitos virtuosos a través de la repetición de comportamientos y ejercicios intelectuales, para caminar hacia Dios, que es el único auténtico maestro.

Hasta el siglo XI, la Iglesia ejerce prácticamente el monopolio de la historiografía en Occidente. Lo que se plantean estos historiadores es la explicitación del proceso evolutivo de la humanidad como un proceso pasivo sometido al plan divino, que como fuerza externa opera sobre él.

Al ser practicada la historia por clérigos, éstos le dan un contenido religioso, teológico y ético, y se ocupan sobre todo de la historia eclesiástica, aunque también prestan atención a la historia política y guerrera.

Entre los siglos VI y IX harán la historia de los reinos que habían surgido a la caída del Imperio Romano, enlazándola con los relatos bíblicos:

- Gregorio de Tours, escribe una *Historia de los francos*, desde la creación del mundo y con la preocupación fundamental de escribir la historia de su sede episcopal.

- Isidoro de Sevilla, a parte de las *Etimologías*, su obra más conocida e importante, escribió también *Historias de los godos, vándalos y suevos*, con el fin de reafirmar el papel de la iglesia.

- Beda escribió una *Historia de la iglesia y del pueblo de Inglaterra*, donde relata la evangelización de Gran Bretaña.

- Paulo Diácono escribió *Historiae longobardorum*, como justificación del estado desaparecido.

Durante los siglos IX y X, se escriben biografías cortesanas (es muy conocido Eginardo por ser el biógrafo de Carlomagno), historias de monasterios y comunidades religiosas, historias eclesiásticas. Más adelante aparecerán las cronografías universales, pero, sin duda las obras que alcanzaron mayor difusión fueron las vidas de santos, como la *Leyenda dorada*, que ya fueron criticadas duramente por Juan Luis Vives

debido a su flagrante falta a la verdad en pro de la edificación moral y espiritual.

A partir del siglo XII, la historiografía se seculariza. Con el surgimiento de estados sólidos, la Iglesia va perdiendo gran parte de función organizadora de la sociedad. La historia se seculariza y abandona el latín. Caballeros y burgueses escriben una historia laica. Es la época de las crónicas: Crónicas militares que justifican el predominio de la clase nobiliar (Villehardouin, Muntaner), crónicas reales para legitimar el poder de las monarquías (Alfonso X, Alfonso IV de Portugal), crónicas de ciudades (Giovanni Villani, con su *Nuova Crónica*, marca el nacimiento de una historiografía burguesa), dietarios de instituciones laicas, libros de recuerdos personales, ...

Cuando la crisis del siglo XIV hizo tambalearse este mundo y puso en evidencia sus limitaciones, fue precisamente cuando, del intento de transformarlo para evitar su hundimiento, surgió la reflexión crítica de los humanistas florentinos. (Fontana, 1982, p. 39).

Como hemos señalado anteriormente, la Edad Media es un período en que la cultura decae del mismo modo que lo hace la economía. En una sociedad donde desaparece la comunicación, la cultura sólo consigue sobrevivir en lugares aislados.

La historia no aparece tampoco durante esta época como una disciplina escolar independiente. En las escuelas eclesiásticas se enseñaban el *trivium* y el *cuadrivium*. Los gremios daban a sus aprendices una formación técnica y práctica de carácter profesional. La nobleza es analfabeta y desprecia cualquier saber académico, que se consideraba como campo casi exclusivo de la Iglesia. El objetivo del noble era llegar a ser armado caballero, para lo cual debía dominar el manejo del caballo, la lanza y la espada, a lo que se añadía una especie de código de conducta caballeresca, pero nada que tuviera que ver con las letras. La universidad enseña artes (*trivium* y *cuadrivium*), leyes, medicina y teología.

La abundancia y variedad de la producción historiográfica, sin embargo, es un claro índice del interés por la historia de gentes medievales. De todas formas los escritos históricos resultaban accesibles a un número muy limitado de personas en una sociedad analfabeta en su inmensa mayoría. Además los textos históricos se redactaban en latín, no en lengua vulgar, lo que los hacía accesibles a un sector aún más reducido, pues los iletrados, ni siquiera podían acceder a ellos escuchándolos. Según Marc Bloch (1986), «los relatos épicos en lengua vulgar eran los libros de historia de las personas que no sabían leer, pero a las que gustaba escuchar» (p. 113).

Respecto al pequeño sector de población que tenía acceso a las letras, Marc Bloch (1986), dice:

La historia no se explicaba *ex profeso* en las escuelas, sino por intermedio de lecturas encaminadas, en principio, a otros fines: escritos religiosos, en los que se buscaba una instrucción teológica o moral; obras de la Antigüedad clásica destinadas, ante todo, a proporcionar modelos del bien decir. En el bagage intelectual común, no dejaba de ocupar, sin embargo, un lugar casi preponderante (p. 109).

La historia, pues, durante la Edad Media, además de seguir incluida en la retórica y ser recitada, formaba parte de la teología, dentro de la lógica cristiana de considerar que la historia no es más que la realización del plan divino a través de los hechos de los hombres.

Según Dilthey (1986):

La idea de un plan único de la historia humana, de una educación divina en ella, ha sido creada por la *teología*. Esta tenía, en el comienzo y el fin de toda historia, puntos firmes para una construcción semejante; así se originó una tarea realmente realizable: tender, a través del curso de la historia universal, los hilos que enlazan el pecado original con el juicio final. (p. 164)

En el siglo XII aparece la figura de Hugo de San Victor, autor del segundo tratado completo y sistemático sobre educación, tras el de Quintiliano, que desde la época romana había sido el único tratado disponible y utilizado como guía, aunque en un texto bastante incompleto.

Hugo escribe además una obra dedicada a la enseñanza de la historia como disciplina escolar.

Hugo de San Victor, prior y director de la escuela de San Victor en París, una de las más importantes, junto a la de Notre-Dame y Santa Genoveva, es quien realiza, posiblemente por primera vez, una alusión explícita a la enseñanza de la historia como disciplina académica. Como hemos podido comprobar, en épocas anteriores aparece alguna alusión aislada y esporádica a la enseñanza de la historia, pero tanto en la enseñanza de las primeras letras, dedicada casi en exclusiva a la lectoescritura, como en la de los adolescentes y la universitaria, no aparece la historia como disciplina escolar con entidad propia, sino subsumida en la retórica o la teología.

De hecho, Hugo tampoco cita la historia en su obra más importante el *Didascalicon*, que es la formulación más clara y completa de un programa de estudios escolares de la época.

El objetivo máximo de la instrucción, para Hugo de San Victor, al igual que para Agustín de Hipona, de quien era admirador y seguidor incondicional, era el llegar a la contemplación del orden divino. A esta contemplación se llega comenzando por el estudio y conocimiento del mundo exterior y meditando después sobre este conocimiento. Para seguir ese proceso Hugo elaboró un programa educativo para el clero.

En el *Didascalicon* plantea que la sabiduría se consigue a través de la contemplación de la verdad y la práctica de la virtud.

Hugo parte del análisis del conocimiento, que divide en cuatro categorías:

a. *Conocimiento práctico*: el que regula la moral. Lo divide en tres sectores: solitario, que se corresponde con la ética; privado, con la economía y público con la política.

b. *Conocimiento mecánico*: el que ayuda en las profesiones cotidianas. En él incluye las siguientes actividades: textiles, armamento, comercio, agricultura, caza, medicina y artes dramáticas.

Estos dos tipos de conocimiento los considera impropios para alcanzar la sabiduría y centra su atención en los dos siguientes.

c. *Conocimiento teórico*: el que trata de la aprehensión de la verdad. Comprende seis ramas: aritmética, geometría, astronomía, música, teología y física.

d. *Conocimiento lógico*: el que facilita los medios para pensar y argumentar con claridad. A él pertenecen la gramática, la dialéctica y la retórica.

Como puede comprobarse, la historia no forma parte de ninguna de los cuatro tipos de conocimiento.

Pero lo que aquí más nos interesa de Hugo de San Victor es que dedicó una obra completa a la historia y a su enseñanza-aprendizaje: *De tribus maximis circumstantiis gestorum* (de las tres circunstancias más importantes de las gestas históricas).

En esta obra Hugo de San Victor pide que la historia (*res gestae*) «se sitúe en nuestra memoria como primer fundamento de la ciencia». (Citado por Bowen, 1986, pp. 108-109).

La obra está destinada a servir de marco a la lectura de la Biblia y consiste fundamentalmente en una lista de sucesos con su situación cronológica y espacial.

La metodología propuesta por Hugo se basa fundamentalmente en la memoria, que es para él lo fundamental de toda técnica de aprender. Para conseguir una buena memorización, plantea una serie de recursos y trucos mnemotécnicos. El propio título del libro es un esquema mnemotécnico, ya que las tres circunstancias a que se refiere y de las cuales depende, según él, el conocimiento de los sucesos, son «las personas que realizaron los hechos, los lugares en que fueron realizados y las épocas en que sucedieron».

Considera la memoria como un cofre en el que deben guardarse los conocimientos de una forma ordenada, para poder encontrarlos rápidamente cuando se necesiten. Hugo de San Victor da los siguientes consejos:

... considera cómo has de reunir y colocar [en los cofres de tu mente] los tesoros inapreciables de la sabiduría, de tal modo que conozcas sus compartimientos uno por uno y que, cuando hayas colocado algo para conservarlo en esos compartimientos, lo dispongas en un orden que te permita, al exigirlo la ocasión, encontrarlo fácilmente por medio de la memoria, entenderlo mediante la inteligencia y sacarlo a la luz por la elocuencia.
(Citado por Bowen, 1986, p. 110)

Su insistencia en la importancia suprema de la memoria para el aprendizaje puede comprenderse si se tiene en cuenta que, en su época, los libros eran muy escasos y, desde luego, los estudiantes no los poseían, sino que debían acudir a las bibliotecas donde los libros estaban sujetos con cadenas. Además los libros no contaban con índices ni estaban paginados.

Igual que se pueden recordar los sucesos históricos organizándolos mentalmente según las personas, los lugares y las épocas, Hugo de San Victor establece una regla mnemotécnica para recordar cualquier libro. En este caso deben clasificarse en la mente de tres maneras: según el número, imaginando una línea continua terminada en el número que

deseemos recordar; según el lugar, recordando el color, la forma y la disposición de lo escrito, por lo que conviene estudiar siempre en el mismo libro; según el tiempo, organizando los hechos en una sucesión e incluso recordando el momento en que lo aprendimos.

El libro obtuvo gran éxito, pues se hicieron muchas copias. Esto nos permite pensar que en las escuelas catedralicias y monásticas se enseñaba historia, aunque no tengamos conocimiento preciso de qué tipo de historia se enseñaba y como se hacía.

Hugo de San Victor es por tanto un personaje clave en el estudio de la didáctica de la historia, igual que lo es para la historia de la educación. Según Bowen (1986), las obras de Hugo tuvieron dos importantes consecuencias:

La primera fue la de dar a la práctica educativa una base teórica sistemática y bien articulada, expuesta en un estilo coherente y a un nivel capaz de ser entendido y aplicado por cualquier maestro de escuela ordinario. La segunda consecuencia, que influiría aún más profundamente en el desarrollo de la educación occidental, consistió en la atribución a la dialéctica de un puesto aceptable, al considerarla como instrumento limitado aunque necesario para poder llegar a la primera esfera de la investigación humana (*cogitatio*), que a su vez sirve de base necesaria para escalar el peldaño siguiente, meditación (*meditatio*) y llegar por fin a las alturas de la contemplación (*contemplatio*). (p. 114)

En el siglo XII, Juan de Salisbury escribe el *Metalogicon*, obra considerada como una de las más importantes para conocer la educación de su época de modo similar al *Didascalicon* de Hugo de San Victor.

El *Metalogicon* se ocupa fundamentalmente del trivium y, en el viejo debate a favor o en contra de la elocuencia, toma partido a favor de ésta como base indispensable para conseguir el conocimiento y la verdad. Pero se opone radicalmente a la mera erudición verbal vacía de contenido. La elocuencia ha de aplicarse a los problemas reales que plantean otras disciplinas.

Juan de Salisbury se ocupa también de los problemas políticos en unos momentos de grandes disputas entre la Iglesia y el Estado y refleja su pensamiento al respecto en su obra *Policraticus*. En ella hace una alusión a la historia como cuestión básica de conocimiento para los hombres que se consideren educados en las artes liberales. Quizá sean las disciplinas que cita en este párrafo las que deben plantear los problemas a los que aplicar la dialéctica:

¿Quién negará que hay que leer a los poetas, historiadores, oradores y matemáticos de la matemática probada, sobre todo cuando, sin ellos, los hombres no pueden o no suelen ser letrados? Los que los ignoran se llaman iletrados, aunque conozcan las letras. (Juan de Salisbury, 1984, p. 527)

Con respecto a la historia concretamente, dice algo más adelante:

Como el primer sentido que hay que sacar es el histórico, cualquiera que informa al alma para la fe o para las obras de la fe, que son las buenas costumbres, es claramente más laudable y más útil. Porque esto es lo que hay que buscar siempre con la lectura: que el hombre se haga cada vez mejor. (Juan de Salibury, 1984, p. 532)

1.1.4. El Renacimiento y los tiempos modernos.

Los siglos XIV y XV pueden considerarse como el período en que las contradicciones de la sociedad medieval van desembocando en un nuevo mundo social, político, económico, ideológico, cultural, ..., en el que uno de los hechos más destacados y de mayor transcendencia será el descubrimiento del llamado Nuevo Mundo en 1492.

Los siglos XIV y XV constituyen un momento histórico al que se ha calificado como de crisis en todos los aspectos. El desarrollo de Europa empieza a frenarse a fines del siglo XIII. En una Europa con una economía basada fundamentalmente todavía en la agricultura, a pesar del desarrollo del comercio y la industria, un período de grandes fríos y fuertes lluvias provocará una serie de malas cosechas, que inician una crisis agrícola y económica general. El hambre provoca una fuerte emigración a las ciudades donde la población empieza a hacinarse. Sobre este panorama descarga el azote de la peste iniciada en Francia en 1348, que llevará a una crisis demográfica de tremendas dimensiones. Europa

contaba en 1300 con una población entorno a 73 millones de personas, en 1350 se había reducido a 51 millones y en 1400 a 45 millones. La industria y el comercio, cuyo sector más desarrollado era el textil, ven decaer la demanda y las ferias, con lo que disminuye la producción, los salarios y los intercambios. En la sociedad se ahondan las diferencias y se desencadenan sublevaciones campesinas y levantamientos de la pequeña burguesía que progresivamente se irá proletarizando. En el campo político se iniciará el surgimiento de los estados modernos y los reyes se enfrentarán por abajo a la alta nobleza con su poderío feudal y a la alta burguesía con su poder municipal, y por arriba, al Papa y al Emperador que limitan su poder, en su intento de crear una monarquía que se denominará autoritaria. La monarquía autoritaria es una necesidad para el desarrollo del capitalismo y terminarán consiguiendo implantarla con el apoyo de la burguesía. La Iglesia que, había extendido su poder a todos los ámbitos durante la Edad Media gracias a su monolitismo, llega a tener hasta tres Papas simultáneamente en el llamado Cisma de Occidente. La situación de corrupción en su seno llevará a algunos a buscar soluciones en la Reforma de Lutero y, posteriormente, a otros, en la Contrarreforma del Concilio de Trento.

En la segunda mitad del siglo XV comienza a producirse un resurgimiento económico y demográfico. Las ciudades recuperan vitalidad, los gremios van perdiendo su poder y surge la figura del empresario que encarga trabajos a domicilio y tiene afán de enriquecimiento. El afán

de lujo de las cortes europeas y las grandes necesidades de dinero de las monarquías autoritarias impulsan la circulación del dinero, el comercio y la producción. Se puede hablar ya de un capitalismo inicial, que recibirá un gran impulso con los descubrimientos geográficos iniciados por los portugueses y continuados por el descubrimiento de América por Castilla. Los descubrimientos habían sido impulsados a su vez por la necesidad de encontrar nuevas rutas comerciales al ser cortadas las que tradicionalmente se usaban con la toma de Constantinopla por los turcos en 1453. Los descubrimientos geográficos coinciden con una serie de descubrimientos científicos entre los cuales el de mayor repercusión sobre la educación es el de la imprenta.

Así durante el siglo XVI los europeos llegan a ser 95 millones, emigran a las tierras descubiertas, reciben metales preciosos que provocarán el alza de los precios y, en definitiva, viven el desarrollo del capitalismo con el aumento de las actividades mercantiles e industriales. Las clases bajas huyen del campo para proletarizarse en las ciudades empeorando su situación. La nobleza mantiene sus riquezas y, aunque se somete a la monarquía, mantiene su influencia política. La burguesía es quien realmente obtiene mayores beneficios de la situación: gobierna las ciudades, dirige la industria y el comercio, invierte en tierras, incluso consigue títulos nobiliarios.

El humanismo es el movimiento intelectual del Renacimiento que situará al hombre como protagonista de su propia historia frente al teocentrismo medieval.

La denominación de Renacimiento alude a la concepción según la cual este momento histórico significa el renacer de la cultura clásica greco-romana y significa una ruptura con la época medieval. Sin embargo, admitiendo que entre la Edad Media y el Renacimiento se produce un cambio profundo, se comprueba cada vez más que las rupturas bruscas con el pasado son cuando menos difíciles en la historia y que la cultura renacentista hunde sus raíces en mayor medida en la Edad Media que en la antigüedad de la que se sentía heredera.

La escuela también sufrirá sus crisis y evolucionará, aunque lo haga con retraso sobre la sociedad. Santoni Rugiu (1981) afirma:

La escuela, en cualquier época y en cualquier situación no está nunca a la cabeza de los cambios culturales y metodológicos. Por tradición es un mecanismo de transmisión de conceptos y comportamientos ya consolidados, por lo tanto es inútil esperar de ella una específica función innovadora. Sin embargo, hay momentos históricos en los que las diferencias entre la ideología y los cambios de los modelos educativos son más profundas que en otros, esto es, cuando el cambio de las formas ideológico-culturales es tan rápido y evidente que la estructura escolar —normalmente de tendencia inmovilista por su naturaleza institucional— pone en evidencia de manera mucho más clara que otras veces su atraso, su incapacidad en seguir la marcha de los

tiempos. Uno de estos períodos fue sin duda el comprendido entre la segunda mitad del siglo XIV y la primera del XV. (p. 140)

La práctica totalidad de los intelectuales, con algunas excepciones, criticarán duramente a una escuelas y universidades cuyos contenidos y metodologías escolásticos no eran ya acordes con el desarrollo económico y cultural del momento. Plantean la necesidad de sustituir la acumulación memorística conseguida a través métodos coactivos por el desarrollo de experiencias formativas más humanas y atendiendo a la personalidad de cada individuo. Los intelectuales y pedagogos del Renacimiento van a elaborar un ideal humano bien distinto del medieval. El nuevo modelo ideal será el del hombre urbano refinado y hábil en los negocios, el cortesano. A la formación de este hombre ideal, que ya de por sí excluye al pueblo y a la burguesía no dirigente, van a aplicar sus esfuerzos los pedagogos renacentistas.

En el mundo rural la escuela es inexistente y la «educación» del campesino sigue en manos del clero, que considera que cualquier tipo de instrucción podría alejar al campesinado de la Iglesia. Tampoco los campesinos sentían ninguna apetencia ni necesidad de instrucción, dada la prácticamente nula evolución de las técnicas de trabajo agrícola.

En las ciudades la educación del pueblo es también prácticamente inexistente, salvo en aquellas con gran desarrollo económico en las que se

necesita una mano de obra con cierta cualificación. Incluso en estos casos la formación será exclusivamente de tipo práctico.

Los cambios educativos introducidos por pedagogos como Vegio, Vergerio, Guarino de Verona o Vittorino de Feltre en Italia van destinados a la clase dominante, que cada vez en mayor medida será la burguesa. En otros países, pedagogos como Erasmo, Montaigne o Rabelais mantendrán una postura elitista similar. Lutero, aunque extiende la necesidad de la instrucción a todos de forma que puedan leer por sí mismos la Biblia, se preocupa fundamentalmente por crear una clase dirigente intelectual que difunda sus planteamientos religiosos entre el pueblo. Melanchton, que introduce los estudios humanistas en la educación de los adolescentes, no se preocupó de la educación de los trabajadores, ni de los hombres de negocios. En la Contrarreforma, los jesuitas dedicarán todos sus esfuerzos a perfeccionar los sistemas pedagógicos para la formación de la clase dirigente. La historia no se estudia como una materia independiente en los colegios de los jesuitas, sino que forma parte de la *eruditio*, es decir de los comentarios a los autores griegos y latinos. La historia se estudia leyendo directamente a los historiadores clásicos, con la ayuda de las aclaraciones aportadas por los profesores. La historia, pues, está vinculada a la retórica y su función principal será ser fuente de ejemplos a imitar o rechazar por los alumnos, es decir, es *magistra vitae*.

A pesar de todo la instrucción cada vez va extendiéndose a capas más amplias de la sociedad, aunque no llegó al campo, ni a los sectores urbanos proletarios. A fines del siglo XVI la escuela se dedicará a la formación del funcionario estatal y del comerciante. El derecho, los estudios notariales y la contabilidad pasarán a formar una parte importante del curriculum, sobre todo en Italia, cuna del Renacimiento, que se convierte en uno de los centros comerciales más importantes del mundo. Sin embargo Francia e Inglaterra se mantuvieron aferradas a la escolástica durante el siglo XV.

La preocupación fundamental de los humanistas será la lengua, pero también con ellos la historia adquirirá una entidad propia como disciplina independiente. Hasta entonces se había incorporado siempre a otros estudios como la retórica o la teología a los que servía como una especie de telón de fondo.

Petrarca, considerado por algunos como el primer humanista, contribuyó en gran medida al prestigio de la historia como actividad importante en sí misma. En 1341 fue coronado con el título de *magnum poetam et historicum*, es decir, historiador además de poeta. Petrarca escribió obras de contenido histórico como *Africa*, que relata las campañas de Escipión Africano el Mayor contra el cartaginés Aníbal y con la que Petrarca tenía la pretensión de hacer el más grande poema épico de todos los tiempos. También escribió *De viris illustribus*, serie de

biografías de grandes personajes romanos. Para Petrarca era fundamental el conocimiento histórico para obtener una perspectiva adecuada de su propia época, de ahí que dedicase una gran parte de su vida a la composición de estas dos obras. Consideraba que el gran valor de la historia es enseñar con el ejemplo. Su preocupación por la historia no se limitó solo a sus escritos, sino que se manifestó también en su gran preocupación por el estado de deterioro de los restos del Imperio Romano y estimuló un movimiento para su conservación.

Petrarca plantea un modelo de educación humanista inspirado sobre todo en Cicerón. Su deseo era restablecer el antiguo Imperio Romano a través de una educación cuyo objetivo fundamental fuera la *virtus*. Según él, sólo por el conocimiento se llega a la *virtus*, a la moralidad, a la integridad personal, y la historia es una de las tres categorías supremas del conocimiento junto con la filosofía y la poesía.

Boccaccio, también se preocupó por la historia, aunque con una visión de búsqueda enciclopédica de datos de información en el pasado. Esta preocupación le llevó a aprender griego para poder investigar mejor el pasado. Su obra histórica más conocida es *De genealogia deorum*, una historia de los dioses romanos.

La contribución de ambos es fundamental para el desarrollo de la educación humanista basada en el estudio de la lengua, la literatura y la historia griega y romana.

Florenia fue posiblemente la ciudad-república que mayor brillo intelectual y educativo consiguió durante el siglo XV. Los florentinos reafirmaron su aprecio por los valores de la libertad, como único medio para conseguir la mejor forma de Estado y de realización humana, a raíz del intento de Giangaleazzo Visconti, dirigente de Milán, de someter a Florenia al dominio milanés, que se extendía ya sobre una gran cantidad de ciudades. Una epidemia acabó con la vida de Visconti en 1402 cuando estaba con sus tropas en la frontera de Florenia y ésta pudo mantener su tan apreciada libertad. Para Bowen (1986):

El elemento central de esta apreciación florentina era el recurso a la historia, a esa aguda conciencia de sí mismo que originaron principalmente los escritos de Dante y Petrarca. En particular éste último contemplaba el pasado en su relación con la situación presente, actitud motivada ante todo por la necesidad de justificar, y aún legitimar con la autoridad de predecesores históricos, el Estado republicano. Esto ayudó también posteriormente a que se desarrollara el interés por la importante disciplina de la historia, interés que en su origen era sólo el monopolio de unos pocos aficionados a lo antiguo. (p. 290)

Vergerio, considerado como el sistematizador del programa educativo humanista, concede también una gran importancia a la histo-

ria basándose «tanto en su atractivo como en su utilidad». Utilidad, no sólo para el erudito, sino sobre todo para el hombre de Estado. Vergerio, igual que la mayoría de los pensadores de la época, tiene una concepción aristocrática de la educación, como dirigida únicamente a las clases privilegiadas. De hecho, su obra fundamental se titula *De ingenuis moribus*, que se ha traducido como *La educación del gentilhombre*, y que al pie de la letra significa «De las costumbres caballerosas». En ella expone que la base de la educación liberal, que deben recibir estas clases, está constituida por la historia, la filosofía y la elocuencia.

Vergerio hizo aportaciones metodológicas tan importantes como la necesidad de estructurar los contenidos en unidades asimilables por los alumnos, no pasar a otro punto antes de dominar el anterior, o distribuir el estudio adecuadamente a lo largo del día.

Tiene gran importancia para la cuestión que nos ocupa, la enseñanza de la historia, su diferenciación entre memoria e inteligencia. Para él es más importante la comprensión y la capacidad de juicio, que la simple memorización, si bien considera que ésta tiene también gran importancia.

Leonardo Bruni, uno de los autores que contribuyeron al esplendor humanista florentino, compagina su interés por la historia con su interés por la educación. Autor de una gran obra histórica, *Historiae*

florentini populi, que, en contra de lo que pudiera hacer pensar su título, iba dirigida a los grupos privilegiados de la sociedad, igual que sus planteamientos pedagógicos, recomienda en su obra sobre educación, *De studiis et litteris*, la lectura de Tito Livio, Salustio, Quinto Curcio y Julio César. Según Bruni, la auténtica distinción se logra realizando estudios amplios y variados, pero debe concederse mayor importancia a unos que a otros. El estudio más importante para él es el de la historia. En *De studiis et litteris* afirma:

Entre dichos estudios pongo en primer lugar la historia, disciplina que por ningún motivo ha de descuidar quien aspire a una verdadera cultura. Es nuestro deber, en efecto, llegar a comprender los orígenes de nuestra propia historia, su evolución y las empresas llevadas a cabo por pueblos y reyes. (Citado por Bowen, 1986, p. 305)

Otros educadores y pensadores humanistas conceden también un lugar privilegiado a la historia en los programas de estudio. **Guarino de Verona** señala las letras y la historia entre los contenidos más importantes de la enseñanza. **Lorenzo Valla** ve como mayor valor de la historia el que enseña por el ejemplo. **Baltasar Catiglione**, en las alusiones que hace a la educación en *El libro del cortesano*, considera que es necesario conocer a fondo a los historiadores, así como a los oradores y poetas.

Los historiadores del Renacimiento italiano pretendían aconsejar a los príncipes de los pequeños Estados para justificar su existencia a partir de antecedentes históricos. **Maquiavelo** (1981) señala que sus consejos se basan en su conocimiento de los «mayores estadistas que han existido» y que este conocimiento lo ha adquirido en la experiencia de lo sucedido en su época y «por medio de una continuada lectura de las antiguas historias» (p. 11). Ese conocimiento le parece tremendamente útil dada su concepción del desarrollo histórico:

Los hombres caminan casi siempre por caminos trillados ya por otros y no hacen casi más que imitar a sus predecesores en las acciones que se les ve hacer. (p. 30)

La historia, pues, ocupa un lugar destacado en el humanismo, que a fines del siglo XV había sido adoptado como estilo de pensamiento por la inmensa mayoría de hombres cultos en Europa, pero habrá que esperar al siglo XVI para que desplace a la escolástica en las escuelas y universidades. Lutero y Erasmo son, sin duda, los grandes impulsores del humanismo cristianizado y en gran medida los responsables de que el humanismo se incorpore plenamente a la escuela. **Erasmo** recomendaba la lectura de Heródoto, Jenofonte, Salustio o Tito Livio, aunque advertía que deben leerse con espíritu crítico. **Lutero** incluye la historia entre las artes útiles, junto con las lenguas bíblicas, el alemán, el canto, la música instrumental y las matemáticas. Los historiadores de la Reforma tratan de analizar el proceso histórico de las desviaciones del catolicismo y de

buscar el auténtico mensaje evangélico que guíe su vida. La historia es utilizada también por los protestantes como fuente de ejemplos, igual que hacían los jesuitas. Sturm, director de la escuela de Estrasburgo que se convirtió en modelo para todas las escuelas protestantes de Europa, en 1565 decía sobre la enseñanza de la historia dirigiéndose a Michel Beuther:

Tú (sic) escogerás entre los historiadores lo que vás a explicar, no como traductor sino como historiador, *non ut interpres sed ut historicus*, criticando lo que es falso, discerniendo la verdad, severo con los vicios de los magistrados, vehemente contra los crímenes de los malvados, lleno de elogios para las virtudes de los buenos; expondrás el orden cronológico de los hechos, indicarás la manera de describir los lugares y las batallas, harás ver cómo se introducen y cómo se presentan las deliberaciones, los hechos, los acontecimientos; indicarás las causas omitidas o mencionadas por los historiadores y distinguirás el estilo histórico, sus palabras y sus ornamentos, de los de los oradores y poetas. (Citado por Julia, 1988, pp. 179-180)

Veremos más adelante con mayor detenimiento las aportaciones que a la enseñanza de la historia hacen algunos autores, de especial relieve en esta época, respecto a la enseñanza de la historia, como Vives y Montaigne.

La complejidad de los procesos históricos que se desarrollan durante el siglo XVII y las diferencias cada vez mayores entre los países

europeos dificultan la realización de una síntesis breve sobre los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, etc. Nos limitaremos, pues, a enumerar algunas de las cuestiones más destacadas, que nos permitan situar mínimamente los problemas educativos y la enseñanza de la historia en este momento.

Frente al desarrollo y la vitalidad del siglo XVI, el siglo XVII está marcado de nuevo por la crisis. Según G. Anes (1976):

Fue, en conjunto, un siglo de estancamiento, con moderada progresión en unos países, como Polonia, Inglaterra y Holanda, y claros descensos en Alemania y en las regiones mediterráneas. (pp. 343-344)

En el campo político, las monarquías autoritarias del Renacimiento evolucionan hacia monarquías absolutas cuyo prototipo será Luis XIV de Francia, quien sintetizó el espíritu absolutista en la conocida frase: «El estado soy yo». La nobleza y la burguesía quedan sometidas a un Estado que impone su control por medio de una potente burocracia, un ejército permanente y una hábil organización diplomática. No faltaron movimientos revolucionarios como la sublevación de Cataluña y Portugal en España y el levantamiento contra Carlos I en Inglaterra. Pero, en general, el sistema del Antiguo Régimen dominará en Europa hasta 1789.

Diversos pensadores teorizan en defensa de monarquía absoluta, desde Campanella hasta Bossuet, pasando por Spinoza y Hobbes. Este

último es quizá el más destacado con su concepción de la maldad natural del hombre (*homo homini lupus*) que reclamaría la necesidad de un monarca absoluto y la divinización del Estado.

La población siguió aumentando a pesar de las epidemias de peste, que se produjeron entre 1650 y 1670 y que causaron gran cantidad de bajas sobre todo en Alemania, y del hambre, que provocaron los cambios climáticos y las consecuentes malas cosechas. Los precios frenaron su crecimiento, muy posiblemente, a causa de la reducción en las cantidades de metales preciosos que llegaban de América. El mercantilismo, teoría que defiende que la riqueza consiste en la acumulación de metales preciosos, contribuye a frenar el movimiento de dinero con establecimiento de barreras arancelarias.

Inglaterra y, sobre todo Holanda, mejorarán las técnicas agrícolas con la introducción del cultivo de forrajes. En la industria, el trabajo a domicilio va siendo sustituido por la manufactura donde los artesanos trabajan agrupados.

La nobleza mantiene su riqueza y su influencia política, aunque sometida al absolutismo al que apoyará decididamente. También la burguesía apoyará al Antiguo Régimen hasta que en el siglo XVIII, una vez dominado el campo económico, sienta que los privilegiados cierran el paso a sus deseos de intervención política. Las clases bajas ven empeorar

su situación y se ven obligadas a emigrar a la ciudad para proletarizarse en las manufacturas.

Sin embargo, las ciencias y el arte viven un período de gran desarrollo. Bacon, Descartes, Galileo, Toricelli, Pascal,... y ya a finales Newton, son buenos ejemplos en el campo científico. En el artístico, hoy se ha revalorizado el Barroco, que surgió como término despectivo hacia un movimiento de creación acusado de desmesura. Los nombres de grandes artistas plásticos y literarios son tantos, que resultaría prolijo enumerarlos.

La educación, en línea con los avances de la ciencia y su metodología, iniciará un camino hacia el realismo, hacia el estudio de la naturaleza y en contacto con la realidad, frente la corriente humanista preocupada por la educación erudita, filológica y moral que debía adquirirse con la lectura y el estudio sobre todo de los grandes autores de la antigüedad.

Descartes (1983), critica la educación humanista que él recibió con las siguientes palabras:

Fui alimentado en las letras desde mi infancia, y, como me aseguraban que por medio de ellas se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de todo lo que es útil para la vida, tenía un deseo extremado de aprenderlas. Pero, tan pronto como hube acabado el ciclo de estudios a cuyo término se acostumbra a ser recibido en el rango de los doctos, cambié enteramente de

opinión, pues me encontraba embarazado por tantas dudas y errores que me parecía no haber obtenido otro provecho, al tratar de instruirme, que el de haber descubierto más y más mi ignorancia. Y, sin embargo, me encontraba en una de las más célebres escuelas de Europa. (p. 45)

Una de las preocupaciones más importantes de los pensadores del siglo XVII será la metodológica.

Descartes, representa una de las tendencias metodológicas para la adquisición del conocimiento, el Racionalismo. Para Descartes (1983), el conocimiento puede adquirirse partiendo de una intuición que se presentase ante él «tan clara y distintamente, que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda» (p. 59). Su intuición de partida es «*cogito ergo sum*». A partir de ahí, por deducción racional, puede llegarse al conocimiento de todas las cosas razonando ordenada y cuidadosamente.

La otra tendencia metodológica será el Empirismo de Bacon y Locke, para los cuales el conocimiento sólo es posible a partir de la experiencia. **Bacon**, es uno de los primeros en plantearse el problema del método científico. Según él, primero debemos deshacernos de los errores: *idola tribus*, *idola specus*, *idola fori*, *idola theatri*. Una vez eliminados los errores de la tribu, de la caverna, del foro y del teatro, la única vía válida para el descubrimiento de la verdad, según Bacon (1980), es la que:

de la experiencia y de los hechos induce las leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término. (p. 39)

La preocupación por el método en el campo científico tendrá su correlato en la preocupación por los métodos didácticos para transmitir mejor esa ciencia. Así Ratke y Comenius pretenderán buscar la forma de enseñar la mayor cantidad de cosas, a la mayor cantidad de personas, en el menor tiempo posible.

Como consecuencia de los avances científicos y de las exigencias económicas y sociales de la época, la física, las ciencias naturales y las matemáticas adquirirán el carácter de áreas fundamentales, pero también la historia tiene su lugar. Así **Bossuet** (1627-1704), da una importancia especial a la historia, reservándose personalmente su enseñanza en la formación del Delfín, hijo de Luis XIV, según lo expone en la *Carta al Papa Inocencio XI*. Su preocupación por la historia lo llevó a escribir los *Discursos sobre la Historia Universal*. **Campanella** (1568-1639), incluye la historia en el libro que contiene todos los conocimientos, «al que ellos llaman Sabiduría», en *La ciudad del sol*. **John Dury** (1598-1680) en *La escuela reformada*, establece en su plan de estudios que se dé una idea general de la historia al grupo de alumnos de 5 a 9 años, e incluye la historia de la Iglesia para el grupo de 9 a 14 años. **Fénelon** (1651-1715) aconseja para la formación avanzada de las mujeres el estudio de la historia griega y romana, en su tratado *Sobre la educación*

de las jóvenes. Pero la historia seguirá sirviendo sobre todo para formar a los hombres, y casi exclusivamente a los funcionarios del Estado, utilizada como *magistra vitae*. Dominique Julia (1988), refiriéndose a la enseñanza de la historia en los colegios de los jesuitas, dice:

El P. Menestrier resume bien en su «Idea del estudio del hombre virtuoso» los tres fines que le asigna: primero, saber la sucesión de las cosas hasta nosotros, es decir, desarrollar la idea de una continuidad lineal del tiempo a partir de la Antigüedad; luego, conocer los pueblos y las personas: «Porque por las acciones de estos grandes hombres es como conocemos si han sido liberales, ambiciosos, valientes, voluptuosos. Por las guerras civiles y extranjeras, por las sediciones, las pompas públicas y las cosechas, conocemos si los pueblos son valerosos, turbulentos, ricos... Así, pues, al leer la historia, debemos formarnos idea de las naciones, sus reversos, cualidades y virtudes»; finalmente, la historia da lecciones de política y de moral con los ejemplos sacados de los pasados siglos. (p. 180)

Desde mediados del siglo XVII, la historia se va extendiendo a todas las clases, desde la clase de retórica, pero el aprendizaje de la historia dependerá, más que de los profesores de cada clase, de los prefectos del pensionado, quienes proporcionan a los alumnos libros de historia y organizan juegos y representaciones dramáticas con tema histórico, resaltando la amenidad de la historia.

Veremos, con mayor detenimiento, lo que sobre la historia y su enseñanza opinan Comenius y Locke, quienes, entre otros aspectos, resaltan su amenidad.

El siglo XVIII aparece como una época de estabilidad, pero en su seno se fraguan los cambios revolucionarios que cambiarán la faz del planeta.

La crítica por parte de los ilustrados y la atracción que sobre muchos reyes y hombres de Estado tuvo la Ilustración, como movimiento intelectual que recoge, profundiza y divulga los planteamientos científicos y filosóficos formulados durante el barroco, fundamentalmente por John Locke, conduce a la evolución formal del absolutismo hacia un sistema de gobierno que se ha denominado despotismo ilustrado. El despotismo ilustrado supone un avance solo aparente, pues en realidad sigue manteniendo las desigualdades sociales y jurídicas e impidiendo la participación de los súbditos típica del Antiguo Régimen. A finales del siglo, la Revolución Francesa, será el principio del fin del Antiguo Régimen y elevará a los súbditos a la categoría de ciudadanos.

La economía comenzará uno de los cambios más radicales de la historia con el inicio de la Revolución Industrial, que se ha situado en torno a 1760 en Inglaterra. Durante el siglo XIX se extenderá por la mayor parte de Europa. En los años anteriores se había ido produciendo

un progresivo incremento de la producción agrícola debido a la mejora de los sistemas de cultivo y a las transformaciones en los sistemas de propiedad de la tierra. El comercio marítimo había adquirido un gran desarrollo y permitió acumular los capitales necesarios para montar grandes empresas capitalistas. Los avances en la ciencia, la medicina y la técnica confluirán para hacer posible el desarrollo de la industria. Con la revolución industrial, las pequeñas manufacturas o talleres donde trabajan un pequeño grupo de artesanos son sustituidas por las fábricas donde se hacían gran cantidad de obreros y en las que cada uno hace una parte del producto, al aplicarse la técnica taylorista del trabajo en cadena. Esto junto al empleo de máquinas cada vez más perfectas producirá grandes incrementos en la producción, pero exigirá la inversión de grandes capitales para poner las fábricas en marcha. Surgirán las sociedades anónimas por acciones que se negociarán en la Bolsa.

El aumento de la producción exige la búsqueda de mercados, que junto a la mejora de los transportes y los medios de comunicación, provocarán el aumento de la circulación monetaria.

La sociedad estamental se basa en la desigualdad jurídica y el inmovilismo. La nobleza y el clero, estamentos privilegiados, controlan ciertos cargos y disfrutan de privilegios como no pagar impuestos, que recaen íntegramente sobre el otro estamento, el Tercer Estado, al que pertenecen la burguesía y las clases bajas urbanas y rurales. La aristo-

cracia intenta aferrarse por todos los medios a sus privilegios, que se ven amenazados por el deseo de poder político de una burguesía. Ésta ya había conseguido el poder económico y una identidad de clase que le impiden conformarse con imitar a la aristocracia.

El desarrollo industrial provocará la sustitución de la sociedad estamental por la sociedad clasista basada en la movilidad y en la igualdad de todos los hombres, en teoría. En realidad, la burguesía, constituida por los que poseen la riqueza y la cultura y los que ocupan los altos puestos en la administración y el ejército, pasa a ser la clase dominante.

Los campesinos, que seguirán siendo durante el siglo XVIII el contingente más amplio de la población, llevan una vida difícil e incluso ven reducirse sus escasos ingresos. Esta situación provoca un éxodo rural que llevará a miles de campesinos a la ciudad donde pasarán a formar parte, junto con muchos artesanos, del proletariado industrial urbano, que se ve sometido a la opresión de los patronos quienes les exigen jornadas de trabajo interminables y agotadoras a cambio de salarios miserables.

Estas transformaciones políticas, sociales y económicas fueron favorecidas por los planteamientos de los intelectuales de la Ilustración, en los que la burguesía encontró ideas y programas para llevar a cabo las

revoluciones. Los ilustrados, procedentes en su mayoría de la aristocracia y la burguesía, pretenden construir un mundo nuevo. Creen con tanto entusiasmo en LA RAZÓN, LA NATURALEZA Y EL PROGRESO, que suelen escribir estas palabras con mayúsculas. Realizan una crítica demoledora de los aspectos sociales, políticos e ideológicos de su tiempo, pero se mantienen en el campo de la teoría sin descender nunca a la acción. Se preocuparon por extender la cultura y por fomentar el desarrollo de la ciencia.

Aunque suele considerarse que nació en Inglaterra, su máximo desarrollo lo alcanza sin duda en Francia con figuras como Montesquieu, que en *El espíritu de la leyes*, propugna la división de poderes; Voltaire, crítico implacable de la Iglesia y el absolutismo en numerosos escritos entre los que cabe destacar su *Diccionario filosófico*; Rousseau, que en *El contrato social* sostiene que la soberanía no tiene un origen divino, sino que procede de la voluntad del pueblo. La *Enciclopedia* es considerada como la obra más representativa de la Ilustración.

La Ilustración tiene fuertes repercusiones en Italia y España. En Alemania, donde se denomina *Aufklärung*, existen figuras destacadas, como Leibniz, Wolf y Lessing, pero, sin duda, el autor con mayor transcendencia es Kant.

La educación ocupa un lugar central en las preocupaciones de los ilustrados. Según Fernández Enguita (1988):

Los ilustrados vieron en la educación formal el instrumento llamado a terminar con el predominio ideológico de la iglesia y a asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir. (p. 140)

Los ilustrados pondrán en el centro de sus preocupaciones educativas los intereses y necesidades del niño, frente a la educación anterior centrada en las disciplinas y sobre la que descargan duras críticas hacia su formalismo y dogmatismo.

Podríamos señalar como características generales de la educación el desarrollo de la educación estatal, la introducción de planteamientos como la universalidad, la gratuidad o la obligatoriedad, que se quedaron más en planteamientos teóricos que en realizaciones prácticas. Incluso a nivel teórico, unos defienden la obligatoriedad y otros la gratuidad, pero nunca las dos a la vez. Las clases bajas y las mujeres no tuvieron en general acceso a la educación.

«Las luces» en España tuvieron sus peculiaridades. Entre ellas querríamos resaltar dos: el énfasis en los aspectos religiosos y la formación de maestros.

Respecto a la formación de maestros, M. A. Pereyra (1988) afirma:

La vitalidad que alcanzó el movimiento de los maestros de tradición gremial en torno a sus academias, la importante producción material que el mismo movimiento generó (expuesta en buen número de periódicos, la primera prensa profesional, en los libros de actas de las «academias», etc.) son realmente singulares en la historia de los maestros europeos de enseñanza primaria. (p. 223)

Pereyra realiza un análisis en el que quedan bien claras las diferencias entre los maestros de tradición gremial, que adquirirían una considerable formación profesional ligada a la práctica, y los maestros «aficionados» (sacristanes, barberos, zapateros, ...) cuya preparación era inexistente. Ambos, sin embargo, fueron asimilados y llamados maestros «viejos» frente a los nuevos titulados de las escuelas normales impulsadas por Gil de Zárate y Pablo Montesino.

Para M. A. Pereyra (1988), los ilustrados españoles

convirtieron «la educación» en un instrumento útil y poderoso de reforma, capaz de superar el obscurantismo de las épocas anteriores y de «racionalizar» la sociedad. Una sociedad que debía ser conformada «armónicamente», sin tensiones ni subversión de las jerarquías sociales establecidas, bajo el respeto a las leyes y con la mirada puesta en el progreso y el enriquecimiento de todos los ciudadanos. (p. 210)

Este tipo de pensamiento es bien patente en el creador de las escuelas normales en España. Según A. Martínez Navarro (1989):

Como reflejo de su pensamiento ilustrado, Montesino apela continuamente al valor de los conocimientos útiles que le parecen «el medio de promover la propia felicidad y contribuir a la de la sociedad en general»; incluso cuando se refiere a la educación femenina, pide para ella la adquisición de ideas útiles que puedan llegar a encontrar aplicación en un trabajo práctico que contribuya a la mejora de la economía doméstica. La inteligencia, un don otorgado por Dios, ha de ser empleada a tal fin. (p. 633)

Ante las necesidades productivas, las ciencias de la naturaleza y sus aplicaciones tecnológicas, pasan a ocupar un lugar privilegiado en los programas de estudios, que lógicamente están destinados a formar a los hijos de una burguesía interesada por aquellos conocimientos que les resulten directamente útiles para el desarrollo industrial. La historia ocupa, de todas formas, un lugar importante, como lo demuestra la atención que le prestan muchos pedagogos y pensadores del siglo XVIII. El pietista **Franke** concedió una gran importancia a la enseñanza de la historia en su *Pädagogium* de Halle. **Basedow** incluye también la historia en el *Philanthropinum* de Dessau, donde se intentaba mitigar el aprendizaje memorístico con el empleo de juegos y competiciones en las que participaban los alumnos. **D'Alembert**, en el artículo *Colegio*, escrito por él para la *Enciclopedia*, recomienda la enseñanza de la historia. **Diderot**, termina su relato *Autores y críticos*, con las siguientes palabras:

Tras esta conversación consigo mismo, Aristo pensó que todavía tenía mucho que aprender. Volvió a su casa. Se encerró durante quince años. Se dedicó a la *historia*, a la filosofía, a la moral, a las ciencias y a las artes; y,

a los cincuenta años, fue un hombre honrado, un hombre instruido, un hombre de buen gusto, gran escritor y excelente crítico. (Diderot, 1985, p. 136)

Pero posiblemente sea Voltaire, entre los ilustrados franceses, quien más se preocupe de la historia. En *Nuevas consideraciones sobre la historia* de 1744, enunciaba casi el programa de la escuela de *Annales*:

Tal vez ocurra pronto con la manera de escribir la historia lo que ocurrió con la física. Los nuevos descubrimientos hicieron que quedasen proscritos los antiguos sistemas. Se deseará conocer al género humano en ese detalle interesante que constituye hoy la base de la filosofía natural... Está bien que haya archivos de todo, para poder consultarlos en caso de necesidad; y yo miro al presente todos los gruesos volúmenes como diccionarios. Pero, tras haberme leído tres o cuatro mil descripciones de batallas y el contenido de unos cientos de tratados, me encuentro con que en el fondo apenas quedaba más enterado. Sólo aprendía en ellos acontecimientos. No conozco mejor a franceses y sarracenos por la batalla de Carlos Martel, de lo que conocía a tártaros y turcos por la victoria que Tamerlán obtuvo de Bayaceto. Quisiera saber cuáles era las fuerzas de un país antes de una guerra y si esta guerra las aumentó o las disminuyó. ¿Fue España antes de la conquista del nuevo mundo más rica que hoy? ¿En cuánto estaba más poblada en tiempo de Carlos V que bajo Felipe IV? ¿Por qué Amsterdam contenía apenas veinte mil almas hace doscientos años? ¿Por qué tiene ahora doscientos cuarenta mil habitantes? Y ¿Cómo lo sabemos positivamente? ¿En cuánto está Inglaterra más poblada de lo que estaba bajo Enrique VIII? ¿Será verdad lo que se dice en las «Cartas persas», que faltan hombres a la tierra y que está despoblada en comparación con los que tenía

hace dos mil años?... He aquí uno de los objetos de curiosidad de quienquiera desee leer la historia como ciudadano y como filósofo. Estará muy lejos de contentarse con este conocimiento; indagará sobre cual ha sido el vicio radical y la virtud dominante de una nación; por qué ha sido poderosa o débil en la mar; cómo y hasta qué punto se ha enriquecido desde hace un siglo; los registros de las exportaciones pueden enseñarle. Querrá saber cómo las artes, las manufacturas, se fueron estableciendo; seguirá su paso y su retorno de un país a otro. Los cambios en las costumbres y en las leyes serán por último su objeto principal. Sabríamos así la historia de los hombres, en lugar de saber una endeble parte de la historia de los reyes y las cortes. En vano leo los Anales de Francia; todos nuestros historiadores se callan sobre estos detalles. Ninguno ha tenido por divisa: *Homo sum, humani nil a me alienum puto*. (Citado por Le Goff, 1988, p.275)

Como puede apreciarse ya Voltaire rechazaba los «acontecimientos» sobre todo bélicos, pues no le permiten «quedar enterado» de la historia. Resalta la importancia de la demografía y la economía, bases de la historia serial, y alude a las técnicas y las costumbres, es decir, la vida cotidiana y las mentalidades a las que prestarán tanta atención los *annalistas*. Termina aludiendo a la necesidad de hacer la historia de todos los hombres y no solo de los grandes personajes.

Analizaremos con mayor detenimiento las concepciones que sobre la educación, la historia y la enseñanza de la historia tienen Vico, Rousseau y Kant.

1.1.5. El mundo contemporáneo.

El siglo XVIII, que significó el triunfo de la razón, del «sapere aude» kantiano, y la eclosión de multitud de energías y posibilidades acumuladas en centurias anteriores, preparó el arrivo de la contemporaneidad. (Martínez Navarro, 1988, p. 13)

El siglo XIX es considerado por multitud de historiadores, historiógrafos, filósofos de la historia, etc. como «el siglo de la historia» (Carbonell, 1986; Duby y Lardreau, 1988; Le Goff, 1988 y 1991; Vilar, 1980; etc., etc.).

El desarrollo de la industrialización, iniciado en Inglaterra en el siglo XVIII, va a llenar Europa de fábricas alrededor de grandes ciudades a las que emigran los campesinos para convertirse en proletarios. Las máquinas llenan las fábricas y cruzan los campos y los mares transportando mercancías y personas, y empequeñeciendo el mundo con su incremento progresivo de velocidad. Permitirán la creación de los grandes imperios coloniales, que europeízan el mundo y que enriquecen a Europa. Los hombres, los capitales, las técnicas, las ideas y las modas europeas se extienden por todas partes y se imponen, buscando siempre el beneficio de Europa, o más bien, de unos pocos europeos, los que controlan los capitales.

Para que todo se mueva, es necesario dinero, dinero en grandes cantidades, que supera las posibilidades de los individuos y hace necesario el surgimiento de sociedades anónimas, cuyas acciones se cotizan en la Bolsa y se depositan en los Bancos, que a su vez compran y venden acciones, financian empresas e incluso crean sus propias empresas.

Banqueros, comerciantes e industriales constituirán el núcleo fundamental de la nueva clase dominante, la burguesía, que irá desplazando a la nobleza y añadiendo a su poder económico, el control del poder político a partir de la Revolución Americana, la Revolución Francesa y las de 1930 y 1948. Las viejas clase privilegiadas decaerán progresivamente, a pesar de su breve éxito en el Congreso de Viena.

En el otro extremo, sin poder político, ni económico, crece la masa proletaria sometida a duras condiciones de trabajo y de vida, que permitirán la acumulación de beneficios a los patronos. Paulatinamente irán surgiendo ideas y organizaciones que harán oír la voz de los que solo poseen sus manos y su prole.

En este panorama socioeconómico la historia será cultivada por burgueses y al servicio del poder detentado por la burguesía. La burguesía, efectiva en el desarrollo de los negocios no lo será menos en el

desarrollo de la historia. No faltarán, sin embargo, quienes vean la historia desde la óptica del proletariado.

Para Le Goff (1991) en el campo de la historia «el siglo XIX es decisivo porque pone definitivamente en práctica el método crítico de los documentos, que interesan al historiador desde el Renacimiento, difunde este método y sus resultados con la enseñanza y la publicación, y une historia y erudición» (p. 121).

Según Fontana, la escuela escocesa, cuya figura más importante es Adam Smith, estableció la concepción de la historia que sirve de base sobre la que se han edificado las ciencias sociales de nuestro tiempo, que ha impregnado el pensamiento popular, y que se ha incorporado a la historia académica. Esa concepción consiste básicamente en:

La combinación de una visión de la historia como ascenso de la barbarie hacia el capitalismo, un programa para el pleno desarrollo de éste —dentro de un marco de liberalismo económico, con un sistema político que garantice el respeto por la propiedad privada— y una anticipación de un futuro de prosperidad y riqueza para todos. (Fontana, 1982, p. 90).

La historiografía de la Revolución Francesa no creará suficiente el desarrollo económico para producir cambios sociales y considerará necesaria la revolución para desalojar del poder a las fuerzas ligadas a formas de organización caducas. «Así es como los historiadores de la

revolución han llegado a descubrir los conceptos de clase y lucha de clases.» (Fontana, 1982, p. 99).

A estos historiadores se les plantean dos salidas posibles:

- a. Repetir el esquema inglés, que conduce por la vía del desarrollo capitalista.
- b. Un proyecto alternativo para construir una sociedad igualitaria.

La mayoría se decantarán por la primera opción. Representantes de esta tendencia burguesa son Condorcet, que consideraba que la historia de los progresos realizados debía servir de base para una ciencia capaz de prever los progresos futuros, dirigirlos y acelerarlos; Destutt de Tracy, que en sus *Éléments d'idéologie* pretenderá ayudar a crear una situación social caracterizada por la armonía de los intereses individuales con el bien común; Barnave (1971), que planteaba así la evolución político-social:

Quienes están en posesión del poder, por la naturaleza de las cosas, hacen las leyes para ejercerlo y para conservarlo en sus manos; así es como los imperios se organizan y constituyen. Poco a poco, los progresos del estado social crean nuevas formas de poder, alteran las antiguas y cambian la proporción de fuerzas. Las leyes antiguas no pueden seguir subsistiendo entonces durante mucho tiempo; como existen, de hecho, nuevas

autoridades, es necesario establecer nuevas leyes para hacerlas obrar y reducirlas a sistema. Así los gobiernos cambian de forma, algunas veces por un progresión dulce e insensible; otras, por violentas conmociones. (p. 3)

Las ideas de estos historiadores e ideólogos de la revolución fueron difundidas en la primera mitad del siglo XIX por una serie de historiadores a los que se refiere Michelet (1992):

La noble pléyade histórica integrada por los señores de Barante, Guizot, Mignet, Thiers, Thierry, y que brilla entre 1820 y 1830, enfoca la historia desde diversos puntos de vista específicos. Uno se preocupó por el elemento étnico, otro por las instituciones; etc., sin comprender quizá cuán difícil es aislar estos elementos y cómo influyen los unos en los otros. (p. 122)

Thierry, consideraba necesario añadir la historia del tercer estado a la de los reyes y aristócratas, para hacer la historia de la nación que narrase los progresos de la sociedad civil desde el caos de las costumbres, leyes y condiciones que siguió a la caída del imperio romano, hasta el régimen de orden, de unidad y de libertad de su época. En el prefacio de *Dix ans d'études historiques*, anuncia grandes esperanzas para la historia en el siglo XIX:

Dès l'année 1823, un souffle de révolution commence à se faire sentir et à raviver simultanément toutes les branches de la littérature... J'eus le bonheur de voir ce que je désirais le plus, les travaux historiques

prendre une haute place dans la faveur populaire et les écrivains de premier ordre s'y consacrer de préférence... Un tel concours d'efforts et de talents donna lieu à cette opinion déjà très répandue que l'histoire serait le cachet du siècle, comme la philosophie avait donné le sien au XVIII. (citado por Carbonell, 1986, p. 84)

Guizot, es autor de *Historia de la revolución de Inglaterra*, en la que señala el carácter de enfrentamiento social y la compara con la francesa, aunque es básicamente una obra de historia política. Su *Curso de historia moderna: historia de la civilización europea desde la caída del Imperio Romano hasta la Revolución francesa* ha llevado a algunos *annalistas* a considerarlo como predecesor de la escuela de *Annales*. En ella realiza afirmaciones como las siguientes:

Hay hechos materiales, visibles, como las batallas, las guerras, los actos oficiales de los gobiernos; hay hechos morales, ocultos, pero no por eso menos reales; hay hechos individuales con su nombre propio; hay hechos generales sin nombre, a los que no es posible asignar una fecha precisa, a los que es imposible encerrar en unos límites rigurosos y que no por eso dejan de ser hechos como los demás, hechos históricos, que no pueden quedar excluidos de la historia sin mutilarla... En efecto, ¿no creen ustedes, señores, que el hecho de la civilización es el hecho por excelencia, el hecho general y definitivo en el que todos los demás convergen, en el que se resumen? Tomen todos los hechos que componen la historia de un pueblo y que tenemos por costumbre considerar como los elementos de su vida; tomen sus instituciones, su comercio, su industria, sus guerras, todos los detalles de su gobierno: cuando queremos considerar estos hechos en su

conjunto, en su relación, cuando deseamos valorarlos, juzgarlos ¿qué es lo que les preguntamos? Les preguntamos en qué han contribuido a la civilización de este pueblo, qué papel han desempeñado en él, qué parte han tenido en él, qué influencia han ejercido en él. (citado por Le Goff, 1988, p. 277)

Thiers y Mignet escriben cada uno una *Historia de la Revolución francesa*, en las que ponen en guardia a los ultrarealistas, demostrando que las revoluciones nacen y se desbordan por culpa de los que se oponen a las libertades esenciales.

La línea alternativa, que trata de tener en cuenta no solo las aspiraciones burguesas, sino sobre todo los intereses de las clases populares del campo y de la ciudad, y que conduce al socialismo, se inicia con historiadores como Jacques Roux o Babeuf, que en el *Manifiesto de los iguales*, defenderá que la revolución francesa es el heraldo de otra revolución mayor, que será la última. Junto a estos cabría citar a los socialistas utópicos como Saint-Simon, Fourier, Louis Blanc, Auguste Blanqui, etc.

El romanticismo se manifestará de forma distinta en cada país e incluso dentro del mismo país, pero tiene algunos rasgos comunes como el fortalecimiento de la idea de nación, cuyas raíces se buscarán en la edad media, y la reivindicación del sentimiento, que les llevará a

resucitar los mitos, las leyendas, las crónicas, etc. Es, sobre todo, el momento de las grandes historias nacionales.

En Gran Bretaña, durante la primera mitad del siglo XIX, el predominio en las ciencias sociales será de la economía con Malthus, Ricardo y Stuart Mill.

Macaulay, partidario de los *whig* y defensor de la industrialización, será el historiador más destacado con su *Historia de Inglaterra*, que abarca sólo desde 1685 al 1702, y en la que afirma que «gracias a haber tenido una revolución conservadora en el siglo XVII, no hemos tenido una revolución destructora en el XIX.».

En Francia, Tocqueville, con *El antiguo régimen y la revolución*, continúa la línea de la historiografía ilustrada y revolucionaria.

Las dos corrientes más importantes del siglo XIX francés serán el romanticismo y el positivismo.

Representante de la corriente romántica será Chateaubriand, admirador de Bossuet, que en los *Estudios históricos* hace una proclama en favor de la apertura de la historia hacia todos los aspectos de la realidad social

La historia es una enciclopedia; es menester meter en ella todo, desde la astronomía hasta la química, desde el arte del financiero hasta el del manufacturero, desde el conocimiento del pintor, el escultor y el arquitecto hasta el del economista, desde el estudio de las leyes eclesiásticas, civiles y criminales hasta el de las leyes políticas. El historiador moderno se abandona al relato de una escena de costumbres y pasiones y, en lo mejor, sobreviene la gabela; otro impuesto protesta; la guerra, la navegación, el comercio acuden (...) Este historiador no sólo debe saber lo que pasa en su patria, sino también en las comarcas vecinas y entre estos detalles es necesaria la presencia de una idea filosófica en su pensamiento, que le sirva de guía. (citado por Le Goff, 1988, p. 276)

Esto ha llevado a Le Goff (1988) a afirmar que «la historia «moderna» de Chateaubriand en 1831 es ya exactamente nuestra nueva historia.» (p. 277).

Pero el gran historiador del momento, autor de la monumental *Historia de Francia*, será Michelet. Manteniendo respeto por los historiadores anteriores, desea romper con la práctica histórica de sus predecesores. El héroe de su obra es el pueblo y la pretensión de Michelet (1992) será captar la totalidad vivida:

Francia tenía anales, pero no historia. Hombres eminentes la habían estudiado, sobre todo desde el punto de vista político. Ninguno la había penetrado en los infinitos detalles de los múltiples desarrollos de su actividad (religiosa, económica, artística, etc.). Ninguno la había abarcado

en la unidad viva de sus elementos naturales y geográficos. Yo fui el primero en verla como un alma, como una persona. (pp. 121-122)

Otros **Annales**, los que surgirán en 1929, terminarán por considerarle, debido a estos planteamientos, como «el profeta de la nueva historia», si bien este reconocimiento será tardío. Febvre (1986) señala como en su juventud «devoraba principalmente con una pasión nunca satisfecha los tomos de la gran edición Hetzel de la *Histoire de France* de Michelet» (p. 6). En otro momento se refiere a él diciendo: «Michelet, que era la historia misma...» (p. 222).

Bloch (1988), por su parte afirma: «Hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet y un Fustel de Coulanges, nos habían enseñado a reconocerlo: el objeto de la historia es esencialmente el hombre» (pp. 24-25). Y, refiriéndose a la necesidad de la idea de causa en historia, señala: «Unos, como Michelet, todo lo encadenan en un gran "movimiento vital" en vez de explicar en forma lógica; otros hacen gala de su aparato de inducciones e hipótesis; en todas partes está presente el lazo genético» (p.146).

Tuñón de Lara (1985), expresa así su visión de la obra de Michelet:

Su renovación historiográfica estaba impregnada de una ambición totalizadora, al tiempo que incorporaba a la investigación histórica nuevos objetos de observación (el medio geográfico, las masas...) y ponía el acento

en los personajes colectivos, anónimos; el sentido de las evoluciones de larga duración, así como un sentimiento etnológico del pasado, fueron otras constantes en su obra. Con todo, no fue ajeno a ciertos exceso literarios. (p.5)

La primera parte del siglo XIX, en lo que respecta a la historia, es vista así por Ch. O. Carbonell (1986):

La première moitié du XIX^e siècle voit se diversifier les pratiques, les genres et les publics de l'histoire. Vers le milieu du siècle coexistent en France les historiographies de l'Institut —celle de l'Académie des Inscriptions, érudite et documentaire—, l'historiographie des sociétés savantes, oscillant entre la monographie et le discours, les historiographies universitaires —la chartiste déjà savante, la sorbonnarde encore rhétorique—, l'historiographie des gens de lettres, pittoresque et anecdotique, auxquelles s'ajoutent, destinées à faire la fortune de la Librairie, l'historiographie didactique et la vulgarisation historique. (pp. 87-88)

Fustel de Coulanges es considerado por Fontana (1982) como «un heredero de los historiadores románticos», que se ganó el aprecio de la corte de Napoleón III con *La ciudad antigua*, donde explica la sociedad a partir de la religión y que «después de la comuna abogó públicamente por una historia patriótica y conservadora por el estilo del historicismo prusiano.» (p. 122).

Bourdé y Martin (1992) lo incluyen en la historia erudita, junto con Taine y Renan, y dicen sobre él:

Fustel de Coulanges nos parece que ha contribuido notablemente a establecer los procedimientos de la historia erudita. Primero, por el hecho de considerar el pasado como un objeto separado del historiador, que puede ser observado con «una mirada más serena y segura» que el presente, lo que permite distinguir más fácilmente la ilusión de la verdad. Y también por las repetidas prevenciones contra los impulsos de la imaginación y los excesos de la subjetividad: «la historia es una ciencia; no imagina; sólo ve».. (p. 106)

En este sentido, su obra mantiene una gran relación con la escuela metódica de Monod, Langlois, Seignobos, Lavissee, etc., que trataremos más adelante al hablar de los orígenes de la escuela de *Annales*, uno de cuyos rasgos más característicos será su combate contra la escuela metódica, que dominará el panorama de la producción histórica y de la enseñanza de la historia en la última parte del siglo XIX y la primera del XX en Francia.

La escuela metódica se alinearán en la otra de las dos grandes corrientes que habíamos señalado, el positivismo.

El creador del positivismo será Auguste Comte, que fue secretario de Saint-Simon en su juventud. Al igual que todos los filósofos de la historia del siglo XIX, analiza ésta como un proceso de progreso que

termina con un final feliz. En el caso de Comte, el proceso se ha producido con arreglo a la «ley de la evolución intelectual de la humanidad o ley de los tres estados». Comte (1980) comienza así el primer capítulo de su *Discurso sobre el espíritu positivo*:

Según esta doctrina fundamental, todas nuestras especulaciones, cualesquiera, están sujetas inevitablemente, sea en el individuo, sea en la especie, a pasar sucesivamente por tres estados teóricos distintos, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí suficientemente, para aquellos, al menos, que hayan comprendido bien su verdadero sentido general. Aunque, desde luego, indispensable en todos aspectos (sic), el primer estado debe considerarse siempre, desde ahora, como provisional y preparatorio; el segundo, que constituye en realidad más que una modificación disolvente de aquél, no supone nunca más que un simple destino transitorio, a fin de conducir gradualmente al tercero; en éste, el único plenamente normal, es en el que consiste, en todos los géneros, el régimen definitivo de la razón humana. (p. 17)

Aplicando a la historia occidental la «ley de los tres estados», la Edad Media correspondería al estado teológico o ficticio, la Edad Moderna al estado metafísico o abstracto, y el siglo XIX, con la era industrial, al estado positivo o real, en el que «la perfección científica debe limitarse a aproximarse a aquel límite ideal tanto como lo exijan nuestras diversas necesidades reales» (Comte, 1980, p. 30). Al final de la vida cae en el delirio místico y una exaltada religiosidad.

En Alemania, Hegel intenta construir un sistema en tres secciones que permita que todo el mundo pueda ser pensado. Esas tres secciones son la lógica, la filosofía de la naturaleza y la filosofía del espíritu.

Según Bourdé y Martín (1992):

El pensamiento de Hegel preconiza un idealismo absoluto que supone una identidad entre el sujeto y el objeto, entre el conocer y el ser. En este sentido, Hegel reencuentra el «realismo» de la Antigüedad, quebrantado momentáneamente por el «nominalismo» de la Edad Media. Podemos apreciar este puro idealismo en este pasaje de las *Lecciones sobre la filosofía de la historia*: «El espíritu tiene su centro en sí mismo; carece de unidad fuera de él, pero la ha encontrado, está en sí mismo y con sí mismo... El espíritu se conoce a sí mismo; es el juicio de su propia naturaleza; también es la actividad a través de la cual se forma a sí mismo, se produce, se hace lo que es en sí mismo». (p. 76)

La historia es para Hegel el proceso de toma de conciencia y de desarrollo de la Idea en un movimiento dialéctico en tres momentos: la tesis (el ser), la antítesis (el no-ser) y la síntesis (el devenir).

Hegel tiene una visión teleológica de la historia, en la que el fin es la libertad. El motor de la historia hacia la libertad, como realización última de la Idea, son los intereses egoístas de los hombres, que sin darse cuenta están realizando un destino que les supera. En esto coincide prácticamente con los planteamientos de Kant. Pero para Hegel la

realización de la libertad, el fin último de la historia se concreta en la creación de un Estado moderno.

Alemania necesitaba cohesionar su mosaico de estados en lo político e introducir reformas sociales que evitaran la amenaza revolucionaria. Hegel, en secreto, simpatizaba ampliamente con la Revolución francesa. Será el historicismo el encargado de proporcionar las armas ideológicas para fomentar el nacionalismo alemán y luchar contra la revolución.

Leopold von Ranke pondrá toda su obra al servicio de estos ideales y no, como han querido creer los historiadores académicos al servicio de «mostrar las cosas tal cual sucedieron», frase que se ha hecho famosa, pero que no es más que una expresión de modestia ante los fines atribuidos a la historia de «juzgar el pasado y de instruir el presente en beneficio del porvenir» (citado por Fontana, 1982, p. 128). De hecho, en *Sobre las épocas de la historia moderna*, Ranke (1984) termina así:

Pero tampoco se trata todavía de la última palabra de la historia actual. Puesto que todo descansa en el subsuelo profundo de la historia europea, la ojeada retrospectiva a las experiencias del pasado despierta, pues, la esperanza de que de la mayor efervescencia y de peligros, en los que el vivir, y más aún el gobernar, exige un elevado grado de energía y perspicacia, brotarán de nuevos (sic) situaciones razonables, con tanto

mayor motivo cuanto que los desarrollos materiales de las cosas están en trance de la mayor expansión.

Por eso quisiera concluir aquí con las palabras con que Maquiavelo comenzó su *Príncipe*: «Lo que he aprendido durante largo tiempo os lo ofrezco en unas pocas frases breves». Pero mi meta es la contraria. Mientas que en *El Príncipe*, de Maquiavelo, se exhorta a la iniquidad, mi aspiración consiste, más bien, en estimular a Vuestra Majestad en sus virtudes. (p. 218)

Su lucha contra las ideas revolucionarias queda bien patente en las siguientes palabras, donde tampoco se limita a contar las cosas tal cual sucedieron: «Francia ha sufrido enormemente a causa del delito de la revolución. Los franceses están más severamente encadenados ahora que jamás anteriormente.» (p. 228).

Su rechazo de toda filosofía, y especialmente de los planteamientos de Hegel, lo deja bien claro:

Los filósofos, particularmente la escuela hegeliana, han difundido sobre esto ciertas ideas, según las cuales la historia de la humanidad se hila, como en una rueca, según un proceso lógico en posición o tesis (*Satz*), oposición o antítesis (*Gegensatz*), mediación o síntesis (*Vermittelung*), en positivo y en negativo. Pero en la escolástica parece la vida, y, de esta manera, también esta concepción de la historia la reduciría a este proceso del espíritu autodesarrollándose según diferentes categorías lógicas, lo que ya hemos rechazado antes. (Ranke, 1984, p. 78)

El motor de la historia para Ranke es Dios. Su modo de hacer historia tendrá amplias repercusiones sobre la escuela metódica francesa.

Rickert, será el teórico más representativo de la tendencia neokantiana, según la cual, la historia se ocupa de los individuos, como únicos e irrepetibles, frente a las ciencias de la naturaleza que se ocupan de la generalización. Las ciencias de la cultura son ideográficas, frente a las ciencias de la naturaleza que son nomotéticas. Además las ciencias de la cultura incorporan la noción de valor, que no está presente en las ciencias de la naturaleza.

Wilhelm Dilthey insistirá en la separación entre ciencias de la naturaleza y del espíritu. Las ciencias del espíritu no pueden explicar sólo «comprender», a través de la introspección. Dilthey (1986), quien considera que sólo la historia puede decir lo que el hombre sea, dice:

Puedo estudiar un corte de la historia humana de la sociedad de una época determinada, en general o en un pueblo concreto. Puedo confrontar tales cortes y comparar al hombre de la época de Pericles con el de la época de León X. Aquí voy a abordar el problema más profundo, el de qué es variable en la historia en el ente humano. Sin embargo, en todas partes, en todas estas inflexiones del método, es siempre el hombre el que constituye el objeto de la investigación, ya como un todo, ya en sus elementos y en sus relaciones. (p. 545)

El empobrecimiento de la clase obrera, las pésimas condiciones de vida provocadas por la revolución industrial e incrementadas en las diversas crisis de la primera mitad del siglo XIX, tanto en Gran Bretaña, como en Alemania y Francia, llevarán a una radicalización de las masas obreras, al tomar conciencia de que su progresivo empobrecimiento es paralelo al enriquecimiento de los ricos, y que ambos fenómenos están relacionados.

Algunos se limitan a proponer reformas humanitarias muy limitadas, pero otros buscarán la raíz de los problemas y propondrán el cambio de la economía política.

Owen propone que el patrón de valor de las mercancías sea la medida del trabajo humano. Además puso en práctica sus teorías en comunidades industriales creadas por él mismo.

Entre la revolución de 1830 y la de 1848 los socialismos utópicos comienzan a prender en Italia y Francia.

En Alemania nace el socialismo, parte de cuyos militantes exiliados fundaron en París la Liga de los Justos, después Liga de los Comunistas, para la que Marx y Engels escribirán el *Manifiesto Comunista*.

Aunque los primeros planteamientos amplios sobre el materialismo histórico los hicieron Marx y Engels en *La ideología alemana*, es en el *Manifiesto comunista* donde llega a un público amplio una exposición bastante completa de su visión del desarrollo histórico. En él afirman:

La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases.

Hombre libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores, y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna.
(Marx y Engels, 1975, pp. 32-33)

Lenin (1975) afirma: «El marxismo es el sucesor legítimo de lo mejor que la humanidad creó en el siglo XIX: la filosofía alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés» (p. 19).

La obra cumbre de Marx será *El Capital*, dedicado fundamentalmente al análisis económico, pero en el que la historia aparece con frecuencia.

Una exposición breve, aunque la cita sea necesariamente extensa, de los planteamientos del materialismo histórico y su concepción de la

historia aparece en el prólogo de la *Contribución a la crítica de la economía política*:

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas revoluciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo. Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco

a estas épocas de revolución por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua. Por eso, la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, pues, bien miradas las cosas, vemos siempre que estos objetivos sólo brotan cuando ya se dan o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización. A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas de progreso, en la formación económica de la sociedad, el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción; antagónica, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de la vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de este antagonismo. Con esta formación social se cierra, por tanto, la prehistoria de la sociedad humana. (Marx, 1975, pp. 182-183)

La influencia del materialismo histórico sobre la producción histórica será muy grande, dando origen a toda una potente corriente de historia marxista, pero además influirá sobre otras corrientes históricas. Especialmente aquí nos interesa su fuerte influencia sobre las concepciones de la historia y los planteamientos historiográficos de la escuela de *Annales*.

La primera guerra mundial y la revolución soviética de 1917 supondrán un cambio profundo en la historia del mundo. Los conflictos laborales y los problemas sociales se agudizan en toda Europa. Los intentos de estabilización económica se estrellarán en 1929 con el crack de la bolsa y la profunda crisis económica subsiguiente.

La Unión Soviética implanta un sistema de economía planificada y de organización política basada en principios socialistas. En la Europa occidental intentan asentarse sistemas democráticos, quebrados por el nazismo en Alemania, el fascismo en Italia, y más tarde la dictadura franquista en España.

En cuanto a la producción histórica, la historia erudita había conseguido dominar el panorama histórico en la mayoría de los países. Se realizan publicaciones de amplios repertorios documentales, fuente casi exclusiva para la historia erudita, que basa su intento de cientificidad en el establecimiento exacto de los acontecimientos únicos e irrepetibles.

El historicismo y el neokantismo son continuados por Croce que une filosofía e historia y considera que toda historia es contemporánea, pues es construida en función de las necesidades y problemas del presente. Collingwood continúa en la línea de Croce y en *Idea de la Historia* afirma que «el historiador tiene que recrear el pasado en la propia mente» (Collingwood, 1984, p. 272). Para él, la historia es una

ciencia, pero una ciencia radicalmente distinta de las ciencias de la naturaleza. Sustituye la explicación causal por la intencional a la que se accede por introspección y niega la existencia de datos históricos objetivos, pues según Collingwood (1984): «El conocimiento histórico tiene (...) como su objeto propio, el pensamiento: no cosas acerca de las cuales se piensa, sino el acto de pensar mismo» (p. 293).

Otros negarán toda validez científica a la historia. Así Popper, desde la epistemología, afirma en *La miseria del historicismo*: «Hemos de rechazar la posibilidad de una *historia teórica*. No puede haber una teoría científica del desarrollo histórico que sirva de base para la predicción histórica». Según él, en la historia existen tendencias, juicios generales, pero no leyes que tengan valor para el trabajo científico.

Para Hempel la historia no tiene carácter científico, porque sus explicaciones no hacen referencia a una ley general.

Spengler considera también que mientras la ciencia usa leyes para acercarse a su objeto, la historia usa la intuición. En *La decadencia de Occidente*, pretende dar una visión global de la historia mundial, utilizando un método comparado en el que relaciona todas las civilizaciones, que, según él, son estructuras cerradas, entidades homogéneas que no se comunican entre sí. Considera que cada sociedad nace bajo la forma de una cultura para degradarse después bajo la forma

de una civilización. Bourdé y Martin (1992) señalan al respecto: «Si todas las sociedades tienen que recorrer el mismo ciclo "orgánico", están abocadas a la decadencia y, más tarde, a su desaparición. Por tanto, Spengler anuncia una filosofía de la historia radicalmente pesimista» (p. 83). Su libro adquirió notoriedad entre un público alemán deseoso de encontrar la explicación de su desastre en la primera Guerra Mundial en una teoría general de las catástrofes.

Toynbee en *A study of History* elabora una inmensa síntesis sobre el nacimiento, desarrollo y decadencia de las civilizaciones. El nacimiento se produce como respuesta a un desafío, que muchas veces procede del medio natural. A veces el desafío es demasiado fuerte y la civilización «aborta» o «queda en suspenso», como en el caso de los esquimales. Cuando el estímulo es suficiente, se desarrolla, según tres variantes: modelo helénico de paso de ciudad-estado a imperio mundial, modelo chino con alternancia de decadencias y renacimientos, y modelo judío, que en la diáspora mantiene su identidad por la religión y la manera de vivir. La decadencia se produce porque la civilización quiere, porque se abandona. Analiza veintinueve sociedades de las que veintiuna se han desarrollado plenamente, tres han abortado y cinco están en «suspenso». Para Bourdé y Martin (1992):

Toynbee realiza una historia comparada, por influencia de Spengler, que descansa sobre una documentación de segunda mano, y usa, y a veces

abusa, del razonamiento por analogía. El ensayista británico, como el pensador alemán, prefigura el «estructuralismo» en las ciencias humanas. En *A Study of History*, la evolución de las sociedades deja de ser continua, lineal, orientada. Toynbee sólo se interesa por la unidad histórica, la más amplia en el espacio, la más larga en el tiempo, a saber, «la civilización». (p. 85)

Lucien Febvre realiza una amplia crítica de los planteamientos de Spengler y de Toynbee en su artículo *Dos filosofías oportunistas de la historia de Spengler a Toynbee*. Destacamos aquí su crítica al abuso del método comparativo por parte de Toynbee:

Comparemos, sí. Pero como historiadores. No por el gozo perverso de sumergirnos en la nada de veintiuna conchas vacías, sino por el sano y fuerte placer de aprender de lo concreto, de disecar cada vez con más agudeza esos cadáveres de tiempos idos que son las civilizaciones. Comparemos. Pero no para fabricar, al fin, a la buena de Dios, extraños conceptos abstractos de iglesia ecuménica, estado universal o invasión de los bárbaros, con datos chinos que se mezclan con hechos indios, rusos y rumanos. Comparemos para poder sustituir por plurales esos singulares, pero con conocimiento de causa. (Febvre, 1986, p. 213)

Estos planteamientos desde el historicismo y el neokantismo, desde la epistemología y desde las morfologías comparatistas de Spengler y Toynbee, son considerados por Fontana (1982) como «destrucción de la ciencia histórica». Según Fontana (1982):

Al proceso de destrucción de las bases teóricas de la historia había de acompañar el de su reconstrucción sobre nuevos fundamentos. Había que crear una «nueva historia», acorde con las exigencias de los tiempos, que ya no toleraban al viejo narrador que se dedicaba a poner sus «hechos» por orden cronológico para contar batallas o glosar las vidas de virtuosas princesas. Ya se ha dicho que la reconstrucción se hizo sobre la base de tomar en préstamo el utillaje teórico de otras disciplinas sociales, y esencialmente el de la sociología, la antropología y la economía (aunque también se diese una mezcla de elementos tomados de éstas con otros de la geografía, la climatología, la biología, etc.). (pp. 167-168)

La sociología recibe un gran impulso de Durkheim, Tönnies, Max Weber, Parsons... En antropología, Malinowski impulsará la corriente funcional, y Levy-Straus la antropología estructural.

La influencia de estas ciencias será recogida por la escuela de *Annales*, como veremos, junto con la de la economía, posiblemente una de las más importantes al principio. La introducción en historia de la cuantificación sistemática supuso uno de los mayores cambios frente a la historia historizante. Al principio la mayor influencia provenía de los estudios económicos coyunturales, que estimularon los estudios sobre precios y salarios. Después la atención llegaría al estudio de las estructuras. Según Cardoso y Brignoli (1979):

En los países anglosajones, la historia económica cuantificada evolucionó en forma y ritmo distintos a los de Francia, aunque con puntos

de contacto e influencias recíprocas; pensemos, por ejemplo, en las polémicas de Hamilton con los historiadores franceses. Fue en los Estados Unidos donde, por vez primera, apareció lo que Pierre Vilar llamaría más tarde en Francia la «econometría retrospectiva». La *New Economic History* no limita sus ambiciones al estudio de series estadísticas y, a lo mejor, a la correlación entre ellas, sino que intenta aplicar retrospectivamente la teoría y los métodos de la ciencia económica, y reconstruir así las economías pasadas a través de un sistema de ecuaciones. Se trata de una historia hecha por economistas de profesión, no por historiadores. En Francia, una «historia cuantitativa» análoga —aunque mucho menos rica— apareció en los años 60 de este siglo, igualmente hecha por economistas: la escuela de Jean Marczewski. En los Estados Unidos, como en Francia, los economistas historiadores que se dedican a la econometría retrospectiva manifiestan un cierto desprecio por lo que a veces llaman la «historia económica tradicional», escrita por historiadores-economistas, a la que no toman en cuenta. (pp. 22-23)

En definitiva, la historia cuantificada se organizó en torno a dos actitudes: la del rechazo de separación entre historia económica e historia global, defendida por la escuela de *Annales*; y la de considerar la historia como un campo de aplicación de teorías económicas actuales, practicada por economistas. Esta última, se divide a su vez en dos tendencias: la «historia cuantitativa» de Kuznets en Estados Unidos y Marczewski en Francia; y la *New Economic History*, que se constituirá en Norteamérica en 1957.

Por lo que respecta al marxismo y a la producción historiográfica del materialismo histórico, se ha debatido entre el dogmatismo del estalinismo y el estructuralismo, con planteamientos como los de Labriola, Plejanov, Topolski, Althusser, Poulantzas, Hindess y Hirst, etc., y la renovación, con planteamientos como los de Jaurès, Labrousse, Lukács, Korsch o Gramsci, que darán origen a la valiosa historiografía marxista británica, con historiadores como Gordon Childe, Hill, Hilton, Hobsbawm, Thompson, etc. o Pierre Vilar en Francia.

Fontana (1992) señala la tendencia actual a desmenuzar en historias microsectoriales el estudio de diversos aspectos. «No es que estos aspectos no hayan sido tomados en cuenta anteriormente por la historia, sino que ahora tienden a desgajarse, a cerrarse sobre sí mismos, aislándose del estudio global de la sociedad, y a convertirse en territorio acotado de una práctica científica que se pretende autónoma» (p.84).

Entre los estudios de este tipo, señala, por ejemplo, los realizados sobre la sexualidad, el matrimonio, la familia, la infancia, el parto, el amamantamiento, enfermedades como el cólera, la peste, la tuberculosis, la locura, la muerte, la historia de las mujeres, la historia del proceso de urbanización, la pobreza, la marginación, las cárceles, las galeras, el pecado, el vestido, la comida, etc.

En cuanto a la **enseñanza de la historia**, ésta se incorporará progresivamente como asignatura a los curricula establecidos por los sistemas nacionales de enseñanza.

Según Bowen (1985b):

Cuando la revolución estalló en los Estados Unidos y en Francia, una de las mayores preocupaciones del gobierno revolucionario francés, y en menor medida del norteamericano, fue la creación de sistemas nacionales de educación que pudieran llevar a cabo los nuevos ideales y asentar, al mismo tiempo, las repúblicas sobre una base permanente. Por otra parte, esta tendencia se extendió: Prusia tenía enorme interés en la creación de un sistema de educación estatal, no con propósitos revolucionarios sino por razones puramente nacionalistas; en otras partes de Europa, la idea logró un éxito limitado, particularmente en Suiza y Austria, y se le opuso resistencia en Inglaterra. (p. 315)

El impulso de los sistemas nacinales de educación se debió en gran medida a las ideas de Rousseau, que analizaremos más adelante, desde el punto de vista ideológico. Pero como muy bien pone de relieve Delval (1987) «la implantación de la enseñanza obligatoria no es el producto de la aceptación de las ideas democráticas formuladas por fislósofos y pedagogos, sino que es, sobre todo, el resultado de necesidades económicas y sociales» (p. 23). Juan Delval (1987) describe así los inicios del proceso de extensión de la escolaridad a las capas no privilegiadas de la sociedad:

Los comienzos de la industrialización utilizaron una gran cantidad de mano de obra infantil en condiciones de trabajo inhumanas, pero el aumento del maquinismo hizo innecesaria esa mano de obra. Se había producido al mismo tiempo un desarrollo considerable de las ciudades, con la formación de grandes aglomeraciones humanas y era preciso que todos los niños estuvieran en algún sitio mientras sus padres trabajaban en las fábricas. Ese problema, por supuesto, no se había planteado en sociedades en las que predominaba el trabajo agrícola o artesanal y los individuos realizaban sus labores en la propia casa o en el campo, pero no en las grandes fábricas, en las que no podían estar con sus hijos. Así, al tiempo que disminuía la necesidad de mano de obra infantil, empezaron a proliferar escuelas que eran predominantemente lugares donde se mantenía a los chicos durante el día, para evitar que estuvieran en la calle y se convirtieran en unos vagos y delincuentes (p. 22).

De hecho en estas escuelas la instrucción en conocimientos tenía muy escasa importancia, pudiendo ser los maestros analfabetos, pues lo importante era la formación en valores religiosos y morales que enseñasen a los alumnos a respetar y someterse al orden social y económico existente.

Aún así, no eran pocos los que se oponían a la extensión a las capas populares de cualquier tipo de instrucción, mientras otros defendían la implantación de sistemas nacionales que generalizasen el acceso a la educación. Entre estos últimos no todos se movían por razones

filantrópicas, intereses políticos (fortalecer el sentido nacional), económicos (formación para hacer más rentable la mano de obra), etc. suelen estar presentes casi siempre.

Algunos de los impulsores del sistema nacional de educación en Francia fueron La Chalotais y Turgot.

La revolución dismanteló las escuelas eclesiásticas y pretendió establecer un sistema nacional de educación, para cuya organización, al no existir precedentes, se formaron comités que emitiesen informes. En 1791 la Asamblea Nacional prometió un sistema de educación pública y gratuita en los niveles elementales. Se creó un comite de educación dirigido por Condorcet, que tras analizar los informes de Audrien, Mirabeau y Talleyrand, emitió el informe denominado *Organización general de la instrucción pública* en 1792.

Recomendaba una escuela primaria, entre cuyas materias figuraba la de «civismo». En la escuela secundaria aparecían las ciencias sociales. Los estudios se continuaban en un instituto técnico o un *lycée*, y al final existía una Sociedad nacional de las ciencias y las artes.

Los avatares revolucionarios llevaron a que se sucedieran informes hasta llegar a la ley Daunou, decretada por la Convención en 1795, que estableció escuelas primarias y dos escuelas centrales en cada

departamento con un plan de estudios de seis años. La historia aparece sólo para los alumnos de diecisiete y dieciocho años.

Tras muchas vacilaciones, Napoleón, con su espíritu militar, encargó a Fourcroy la organización sistemática de la educación. Se establecieron cuatro niveles: primaria, secundaria, *lycées* y escuelas especializadas. Pero la centralización napoleónica se llevará a cabo con la «universidad imperial», de la que dependían todas las escuelas y centros de enseñanza.

La historia formará parte del curriculum tanto de los *collèges*, dirigidos por las comunas, como de los *instituts*, escuelas privadas.

En Prusia, como respuesta al dominio de Napoleón, se avanzó hacia un sistema nacional de educación, impulsado por Fichte. Para Ángeles Galino (1976): «Estados conservadores que surgen del Tratado de Viena, como el Prusiano, relacionan abiertamente la pervivencia de la entidad nacional y la escuela haciendo por vez primera realmente obligatoria y gratuita la escolarización (1819)» (p. 20).

Humboldt inició la reforma estableciendo escuelas elementales de tres años, que seguían los planteamientos de Pestalozzi. Pero la mayor preocupación de Humboldt fue la enseñanza secundaria que en el *Gymnasium* daba una formación literaria, que incluía la historia como

estudio afín, a los hijos de las clases medias y altas. Junto al *Gymnasium*, surgió el *Progymnasium* con un nivel más bajo y en el que ocupaba un lugar importante la historia.

El pensamiento de Hegel, al que nos hemos referido a propósito de su concepción de la historia, tendrá gran influencia sobre los planes de estudios subsiguientes.

En los nacientes Estados Unidos figuras como Rush, Washington, Franklin, Jefferson y Webster se preocuparon por la educación nacional, si bien no por la elemental, sino sobre todo por la superior. Sólo siete de los trece estados de la Unión aceptaron una responsabilidad estatal, en los demás era un asunto local.

Antes de la revolución, Franklin había establecido una escuela secundaria en 1751, en la que, entre otras materias, se enseñaba historia, cronología y geografía.

Las disposiciones constitucionales de los estados después de la independencia aluden a que las escuelas «deben ser sufragadas» o, al menos, que «no se impedirá a nadie que asista». Si bien ese «nadie», se refería a ningún niño blanco de clase media, pues los negros, los indios, las mujeres y los hijos de los trabajadores quedaban excluidos. En el caso

de los negros incluso se establecieron en algunos lugares castigos por enseñarles y por aprender.

En Gran Bretaña, donde no se establece un sistema nacional de educación, debido en parte a la reivindicación de la iglesia de un derecho exclusivo a la enseñanza, el movimiento filantrópico creará las escuelas mutuas con los planteamientos de Lancaster y Bell. Destinadas a las masas obreras, fueron apoyadas por las ideas de Bentham y James Mill. Se dedican a la enseñanza de la lectoescritura y la aritmética elemental. Se extendieron por todo el mundo y funcionaron hasta la década de 1840. Martínez Navarro (1988) señala respecto a España:

Difundióse igualmente en España merced a la iniciativa gubernamental que representó la creación de una *Junta protectora del método*, presidida por el duque del Infantado, Presidente del Consejo Real, quien había encargado al capitán John Kearney, de origen irlandés, el estudio de los procedimientos lancasterianos en Londres. La primera escuela de este tipo se abrió en Madrid, en 1818, bajo la dirección del propio Kearney y al año siguiente se convirtió en *Escuela Central* con la misión de formar maestros para la aplicación del método, recomendándose su difusión a ayuntamientos y sociedades económicas mediante Real Cédula, a pesar de lo cual, parece que la aceptación fue exigua por dificultades económicas de los ayuntamientos y escasez de locales apropiados. (p. 28)

En Gran Bretaña, de todas formas, hasta finales del S. XIX no entró en funcionamiento un sistema de escuela elemental básico.

En cuanto a la enseñanza secundaria, estuvo durante el S. XIX dominada por un curriculum clásico basado en el latín y el griego. A pesar de que en la segunda mitad del siglo se incrementó la investigación y legislación educativa, en 1895 una comisión real informaba que seguía sin haber un sistema integrado.

En Francia hubo un conflicto entre el dominio de la enseñanza por parte del Estado con los liberales, y de la Iglesia con los conservadores. En este último caso los jesuitas ocupaban la situación prominente. En su plan de estudios ya incluían algo de historia desde principios de siglo, pero en 1832, estando exilados de Francia, publicaron una *Ratio studiorum* reformada, en la que aumentaba el peso de la historia, dedicándose seis horas a la semana para historia, geografía y matemáticas.

En 1868 se creó la *École pratique des hautes études*, que ante la decadencia de las universidades, fue la que se encargó de impulsar la investigación y la enseñanza de la historia, entre otras materias. Lucien Febvre construirá y presidirá a partir de 1947 la sección VI de la *École pratique des hautes études* con el nombre de «Ciencias económicas y sociales».

En 1982 se hizo obligatoria y laica la enseñanza primaria en Francia con las leyes del ministro Jules Ferry. A partir de esos

momentos la historia entra a formar parte de los programas de la escuela primaria.

Según Ángeles Galino (1976):

En Europa la escuela laica y obligatoria se ha convertido de hecho en *pieza clave de cierta formación del sentimiento nacional* para las clases populares mediante el elogio a ultranza del heroísmo y las virtudes militares. La historia se convierte en eje central de esta mística cultivada devotamente por la escuela en toda la extensión de lo que en vísperas de la guerra de 1914 fue «la Europa de las nacionalidades». (pp. 20-21)

A partir de la ley Ferry dos tipos de libros de texto de historia proclamarán ideales antinómicos en parte:

a. Los de la escuela laica y republicana contarán las grandes conquistas de la Revolución francesa. Dominique Julia (1988) señala al respecto:

De aquí la importancia de la imagería de la toma de la Bastilla, de los soldados del Año II, de los niños-héroes Bara y Viala luchando contra el fanatismo vendeano o monárquico. La identificación nacional pasa por las victorias ganadas al agresor extranjero o al enemigo interior que divide. El catecismo patriótico, tal como lo conciben los autores de los manuales laicos —y en primerísima fila Ernest Lavisse—, sólo puede desempeñar un papel eficaz, si la historia es, más que nada, una serie de luchas en las que la

cohesión nacional triunfa con las armas en la mano, pese a los fracasos o disensiones momentáneos. Desde Felipe Augusto a Juana del Arco, desde las guerras de religión a la sublevación de los chuanes, desde Valmy a la Primera Guerra Mundial, la gesta francesa es la del valor que se alza para defender, a costa del sacrificio de la vida, la patria de los valores universales (p. 182).

En este aspecto no se diferencian mucho de la enseñanza de la historia del Antiguo Régimen. Sus diferencias respecto al Antiguo Régimen y a los colegios privados conservadores consisten en que para glorificar la República se resaltan los abusos de poder de la monarquía absoluta y la incapacidad de los últimos reyes. La III República se presenta como un punto de llegada que no necesita modificación. El libro de Lavissee afirmaba: «Las revoluciones que antaño fueron necesarias, no lo son ya hoy» (citado por D. Julia, 1988, p. 183).

b. Los textos de la escuela libre, clerical y monárquica, consideran la Revolución francesa como intrínsecamente mala por levantarse contra la monarquía legítima. La Revolución es obra de un populacho excitado por agitadores influenciados por las perniciosas ideas de filósofos impíos como Voltaire o Rousseau. La muerte de Luis XVI es un ejemplo de martirio cristiano, al morir perdonando a sus enemigos. Por lo demás, el resto es una descripción de cualidades y defectos de los reyes, al estilo del Antiguo Régimen.

Ante estos planteamientos, Dominique Julia (1988) concluye:

Sin embargo, a despecho de sus violentos contrastes, ambas historiografías proponen a los niños franceses ideales comunes: necesidad de crecer y de unirse, de defender las fronteras con las armas en la mano, y, después, de propagar la civilización francesa en el exterior por la colonización. Los mismos héroes históricos: reyes, ministros, guerreros, colonizadores, aparecen como el centro mismo de la gesta histórica. La Juana de Arco de la escuela libre es idéntica a la de la escuela laica, desde el punto de vista de su significado mítico. Los finalismos opuestos de las dos historias están destinados a producir idéntico patriotismo (p. 184).

A partir de 1969, en la enseñanza primaria francesa ya no se da más que una iniciación a la historia, similar a la que con bastante retraso se está produciendo actualmente en España con la implantación de la LOGSE.

Langlois y Seignobos hacen un análisis de la enseñanza de la historia en la etapa secundaria. La situación hasta finales del Segundo Imperio tanto en los centros laicos como en los eclesiásticos es la siguiente: la historia fue introducida en los planes de estudios franceses en el siglo XIX, y aunque adquirió más importancia que en otros países, no contaba con una clase especial ni con profesorado adecuado, pues se encargaba a los profesores de literatura, siguiendo el planteamiento de concebir la historia como un género literario. Según Langlois y Seignobos (1992):

L'histoire faisait partie des convenances mondaines; il y a, disait-on, des noms et des faits «qu'il n'est pas permis d'ignorer»; mais ce qu'il n'est pas permis d'ignorer varia beaucoup, depuis les noms des rois mérovingiens et les batailles de la guerre de Sept Ans jusqu'à la loi salique et à l'oeuvre de saint Vincent de Paul (p. 262).

Los profesores, sin preparación científica ni pedagógica y sin instrumentos adecuados para su trabajo, empleaban una metodología absolutamente tradicional, que solía consistir en lo siguiente:

- El profesor leía la lección que había redactado previamente en un cuaderno, compuesta por el relato de los hechos señalados en el programa.

- Los alumnos escuchaban y tomaban apuntes. Después debían redactarlos, la mayoría de las veces sin entenderlos. Algunos, más motivados, añadían fragmentos copiados de libros.

- Para ayudar a memorizar la lección, el profesor dictaba «el sumario» o «resumen» que hacía aprender de memoria.

- El examen consistía en recitar el resumen al pie de la letra y responder a preguntas sobre la redacción.

Se daba al alumno un libro, «le précis d'histoire» que trataba de acumular la mayor cantidad posible de hechos descarnados, ininteligibles para los alumnos.

Il ne restait ainsi dans les livres élémentaires qu'un résidu de noms propres et de dates reliés par des formules uniformes; l'histoire apparaissait comme une série de guerres, de traités, de réformes, de révolutions, qui ne différaient que par les noms des peuples, des souverains, des champs de bataille et par les chiffres des années (Langlois y Seignobos, 1992, p. 263).

Langlois y Seignobos exceptúan el *Précis de l'histoire moderne* de Michelet y los libros escolares de Duruy.

En los últimos años del siglo se produce un movimiento de reforma de la enseñanza, que recibe consagración oficial en las instrucciones adjuntas al programa de 1890. El informe sobre la historia de Lavissee protege a los profesores reformistas en su lucha contra la tradición.

Langlois y Seignobos (1992) piensan que la reforma será más lenta en secundaria que en la enseñanza superior, porque:

Le personnel est beaucoup plus nombreux, plus lent à instruire ou à renouveler; les élèves sont moins zélés et moins intelligents; la routine des parents oppose aux méthodes nouvelles une force d'inertie inconnue dans les Facultés; —et le baccalauréat, cet obstacle général à toutes les réformes,

est particulièrement nuisible à l'enseignement historique, qu'il réduit à un cahier de demandes et de réponses (p. 264).

Según ellos la historia no debe servir para dar lecciones de moral ni bellos ejemplos de conducta, ni escenas dramáticas o pintorescas. Tampoco para exaltar el patriotismo, aunque reconocen que el 80% de los candidatos al bachillerato moderno en 1987, piensan que la enseñanza de la historia sirve para «exaltar el patriotismo». No es de extrañar teniendo en cuenta los contenidos de los textos de su compañero Lavissee, a los que nos referiremos más adelante.

Langlois y Seignobos dicen que existe acuerdo por parte de todos los que reflexionan sobre la enseñanza de la historia en que debe servir «surtout comme un instrument de culture sociale» (p. 267).

La historia debe hacer comprender al alumno lo que es una sociedad a través de ejemplos prácticos de sociedades del pasado. Debe familiarizarse con los principales fenómenos sociales y los diferentes tipos de usos y de instituciones que no sería práctico mostrárselos en la realidad actual. El estudio de los acontecimientos y de las evoluciones los familiarizará con la idea de transformación continua de las cosas humanas. Lo que pretenden, pues, es implantar la enseñanza de una historia «événementielle», que será duramente criticada por la escuela de *Annales*.

Según Langlois y Seignobos deberán descartarse los hechos poco instructivos o demasiado complicados para ser comprendidos o aquellos sobre los que no se disponga de suficientes detalles.

En cuanto al material y a los procedimientos consideran que el instrumento principal es el libro, que debe contener los rasgos característicos necesarios para representarse los acontecimientos, los motivos, las costumbres, las instituciones. Además, como la historia conlleva el conocimiento de un gran número de hechos, es necesario que el alumno disponga de un repertorio de hechos históricos, como en latín dispone de un repertorio de palabras latinas. Recomiendan además el uso de un álbum histórico.

En cuanto a los métodos, además del curso, el resumen, la lectura, las preguntas, la redacción y la reproducción de mapas, recomiendan ejercicios como estos, para realizar una enseñanza activa:

—On peut faire analyser des gravures, des récits, des descriptions pour dégager les caractères des faits: ce petit exposé écrit ou oral donnera la garantie que l'élève a vu et compris, il sera une occasion de l'habituer à n'employer que des termes précis. —On peut demander à l'élève un dessin, un croquis géographique, un tableau synchronique. —On peut lui faire dresser un tableau de comparaison entre des sociétés différentes et un tableau de l'enchaînement des faits (p. 269).

Se trata pues de aprender hechos, muchos hechos.

Las propuestas de cambio, de cambio real, de la escuela de *Annales* y la evolución de la enseñanza de la historia en España tendremos ocasión de verlas con mayor detenimiento más adelante.

1.2. APORTACIONES DE ALGUNOS GRANDES PEDAGOGOS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

1.2.1. Vives.

Planteamientos educativos.

Como humanista consagrado que es, Vives piensa que la educación debe «formar al hombre en cuanto hombre», debe conseguir su formación integral, por lo que habrá de cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral. Esta formación integral coincide con el ideal latino de la *humanitas* y con el ideal griego de la *paideia*.

Señala también la igualdad inicial y la idéntica dignidad de todos los hombres para recibir educación. Exalta, como buen humanista, el carácter palacentero del estudio, que debe ir ligado a una motivación intrínseca por parte de la persona: «ponte a aprender lo que tu naturaleza te reclama». Se opone a los castigos, sobre todo corporales.

Como materias de estudio es partidario, como todos los humanistas, de las artes liberales consideradas como las más aptas para desarrollar armónicamente las facultades del individuo.

Es partidario del realismo verbal, es decir, propugna que todo conocimiento debe venir a través de los libros o de los maestros que hagan las veces de libros. Da gran importancia a la educación intelectual. Según Vives es fundamental desarrollar las tres facultades más específicamente humanas: inteligencia, voluntad y memoria. Estas se desarrollarán a través de los conocimientos que se imparten, del ejercicio, del hábito y de la erudición, que progresa poco a poco.

Para desarrollar adecuadamente estas facultades, Vives insiste en la necesidad de tener en cuenta la naturaleza y diversidad de los «ingenios». Es necesario detectar las capacidades de cada individuo a fin de concretar un ritmo de aprendizaje adecuado a las que posee cada uno de los alumnos. No es suficiente la mera observación del profesor sino que es necesario proporcionar al alumno ocasión para actuar y comprobar los resultados que obtiene. Indica como medios adecuados para probar al alumno los juegos y las matemáticas.

Estos planteamientos han hecho que muchos consideren los aspectos psicológicos, y sobre todo sus aplicaciones prácticas en el campo pedagógico, como la más valiosa aportación de Vives. Tales plan-

teamientos constituyen un claro precedente del *Examen de los ingenios para las Ciencias* (1575) de Huarte de San Juan, considerado como el primer tratado de psicología diferencial y que según Fernández Ballesteros (1983), «puede ser considerado como un precursor de la actual Selección Profesional» (p. 23).

Para Fortuny (1985) el tratado *De Anima* de Luis Vives constituye el origen de la ciencia psicológica moderna:

Una ciencia experimental, positiva, que constituirá el pilar de otro de los grandes méritos de Vives: ser un adelantado de la pedagogía positiva, fundamentada en una sólida base psicológica. (p. 15)

El maestro deberá ser el guía del aprendizaje, debe adaptarse a las necesidades del niño, pero siempre en un nivel superior para facilitar el aprendizaje. Además los maestros deberán coordinarse entre sí para orientar adecuadamente al alumno:

Cada dos meses, o tres, se reunirán los maestros para juzgar las aptitudes de sus alumnos, resolviendo con paternal cariño y juicio severo a donde deben dirigir a cada cual en vista de su aptitud preferente. (Vives, 1984, p. 37)

Concepción de la historia.

Como humanista, tiene en el centro de sus preocupaciones al hombre y considera que el hombre debe vivir en sociedad. Vives (1984) afirma: «Pues hemos nacido para la sociedad, no podemos vivir en absoluto fuera de ella» (p. 17). En consecuencia la historia tiene para él una gran importancia.

Vives en su tratado *Las disciplinas* dedica dos capítulos de su libro segundo *Que trata de la gramática* a la historia.

La historia para Vives (1985) es «testigo de los tiempos y luz de la verdad» (p. 120).

Realiza el análisis de la historia en dos partes, una negativa y otra positiva.

A. Parte negativa.

Como es habitual en toda su obra comienza exponiendo la parte negativa, los defectos que aquejan a la historia. Señala que los límites de la historia son muy vagos, pues para unos no es historia lo que no se ha presenciado por el historiador y para otros no se puede hacer historia sobre lo contemporáneo:

Unos, aferrándose a la etimología, quieren que la voz *Historia* venga del verbo griego *isorein*, que equivale a ver, como si el historiador estuviere viendo lo que escribe; otros, como Cicerón, la definen como «una serie de hechos realizados en una época alejada de nuestro recuerdo». (Vives, 1985, p. 120)

Sin embargo, alaba la definición de historia que da Cicerón en *Del orador* como verdadera y clara: «La historia es —dice— testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, pregonera de la antigüedad» (Vives, 1985, p. 120).

Entre los defectos, que él denomina «depravaciones», de la historia, señala:

- La mezcla de hechos verdaderos y falsos, que atribuye a los poetas, quienes en su opinión solo buscaban el deleite de sus oyentes.

- La desfiguración de las verdades de modo que quienes después han intentado sacar la verdad han obtenido pobres resultados.

- Las confusiones de los nombres, al poner apodos a los personajes. Por ejemplo, llamar Hércules a los fuertes o Junos a las reinas.

- El caos producido por la existencia de diversas cronologías.

- La utilización de años de distinta duración.

- Las deformaciones realizadas para enaltecer la patria propia ante otras naciones.

- Las mentiras al contar historias de lugares alejados. En este sentido, Vives (1985), afirma: «como Herodoto, a quien harás mejor llamándole *padre de mentiras*, que como algunos le llaman, con ofensa de la verdad, *padre de la Historia*» (p. 122).

- El basarse en rumores o en cartas en las que se cuenta a un amigo, no lo que pasó, sino lo que oyó.

- Las exageraciones en las apologías de los vivos o de los muertos.

B. *Parte positiva.*

En la parte que podemos llamar positiva, aunque en realidad continúa en muchos casos lanzando sus críticas contra las «depravaciones», podemos señalar:

- La Historia es la «maestra de la vida»: no debería ocuparse, por tanto, de cosas baladíes o de las guerras. Sobre estas últimas, no me resisto a transcribir este encendido párrafo de Vives (1985):

También se escribe de guerras, admirándolas y recomendándolas, para que el ánimo del lector complaciente se deslice a desear aquella sangrienta infamia que oye ser tan celebrada y enaltecida. Desgraciadamente, no fueron pocos los príncipes que se abalanzaron a las armas y a la guerra no aguijoneados por otra espuela que la de la gloria de aquellos que algún día fueron vencedores. (p. 124)

Alude también a las guerras civiles y termina afirmando: «Y si bien se mira, ¿qué otra cosa son sino guerras civiles las guerras entre hombres?» (p. 124).

La paz es un tema de constante preocupación para Vives y constituye el tema central de su obra *De la pacificación* y el contenido de muchas de sus *Cartas* dirigidas a reyes y grandes personajes de la Europa de su época.

Las guerras y las batallas deben leerse con el mismo espíritu que se leen «las relaciones de los latrocinios», pues es lo que son en su mayoría.

No se ha de poner cuidado excesivo en seguir las guerras y las batallas, que solamente instruyen para el daño y enseñan los procedimientos con que poder lesionarnos mutuamente. (Vives, 1948, p. 650)

- La Historia es la «imagen de la verdad»: el historiador debe exponer los hechos tal cual son, sin agrandarlos ni empequeñecerlos.

Critica las exageraciones de los historiadores antiguos, y de sus contemporáneos sobre la antigüedad, sobre temas religiosos y sobre temas nacionales. Con respecto a estos últimos Vives (1985) afirma: «no pone la mira en la verdad objetiva, sino en la mayor gloria de aquella nación» (p.126).

- La Historia debe escribirse con buen estilo literario, pues «la gracia del estilo cautiva al lector y le comunica el gusto de conocer aquellos relatos y leerlos no una sola vez» (Vives, 1985, p. 127).

Según Vives la historia es la «nodriza de la prudencia». Veamos resumidamente la argumentación que hace al respecto.

La prudencia en la nave, que es el hombre, es «el piloto y el timón en la tempestad de las pasiones». Vives (1948) afirma:

La prudencia es el arte de acomodar todas las circunstancias y perances de la vida al lugar, al tiempo, a las personas, a los negocios. (p. 645)

La prudencia se puede dirigir hacia dos objetivos:

a. Hacia las pasiones, buscando los deleites, los honores, las riquezas, el poder, ...

b. «A mejorar su alma y la de los otros, todas sus obras y todos sus pensamientos para mejorarse a sí mismo y a los otros» (Vives, 1948, p. 646).

Considerando a la primera pura necesidad, decide comentar exclusivamente la segunda.

Para ser prudente es imprescindible estar en posesión de dos cosas: juicio y experiencia.

1. El **juicio** es natural y no puede enseñarse, aunque sí pulirse:

a. A través de la lectura de los que lo poseyeron en grado sumo.

b. Otro auxiliar del juicio es el arte de hablar.

c. Un tercer elemento que contribuye al desarrollo del juicio es la experiencia, que es el otro elemento de la prudencia.

2. La **experiencia** puede adquirirse por dos caminos:

a. A través de las propias acciones: «La edad y la acción acarrearán nuestras experiencias personales» (Vives, 1948, p. 647). Obsérvese que no dice solo la edad, sino también la acción, pues según Vives no pueden ser

prudentes los jóvenes, «como tampoco los viejos morosos, de juicio lerdo y torcido» (p. 646). En definitiva, aunque en la actualidad en el ejército y entre los funcionarios de la educación el único mérito reconocido es la antigüedad, Vives ya tenía claro que los años, por sí solos, únicamente dan vejez. Lo que da experiencia es la acción reflexiva, la reflexión sobre la propia práctica. Mas como esto no se evalúa, no se valora. Dejémoslo aquí, pues este no es el tema central de nuestro trabajo, aunque a nadie se le escapa que tiene relación con él, pues por desgracia, no siempre los que llevan más años ejerciendo, son los mejores profesores de historia.

b. Aprendiendo de los demás. Para ello el mejor instrumento es la historia:

Las experiencias ajenas apréndense del conocimiento de los hechos de vieja recordación que se llaman *historia*. Ella hace como arte de magia que nos parezca que asistimos a los hechos pasados como a los sucesos actuales y que podamos explotarlos como nuestros. (Vives, 1948, p. 647)

Según Vives el desconocimiento de la historia hace que los ancianos sean niños (por falta de la experiencia que ésta aporta) y la historia convierte a los niños en ancianos.

La historia tiene para Vives (1948) dos grandes valores:

a. Su amenidad, pues su lectura proporciona un goce muy grande:

¿Quién no abre sus oídos y no levanta su espíritu, si oye referir algún hecho insólito, grande, admirable, hermoso, heroico, algún dicho arrogante y osado de que andan llenas las historias? (p. 647)

b. Su utilidad para la vida y para todas las artes. Según Vives (1948) no solo es útil, sino necesaria:

Nadie si no fuera por favor de la Historia, conocería a sus padres ni a sus abuelos; nadie podría conocer o conseguir el reconocimiento de su derecho o del ajeno; nadie sabría a punto fijo la comarca en que mora ni cómo llegará allá; ni nadie tendría la posesión de sus bienes asegurada y firme. (p. 647)

Además de esto, Vives, señala las siguientes virtudes de la historia:

* Presta un gran servicio en lo referente al gobierno y a la administración de los asuntos del pueblo. Para demostrarlo acude a ejemplos del mundo clásico y, sobre todo, de su admirado Cicerón. Llega a afirmar que los filósofos no fueron aptos para el gobierno «porque estaban ayunos de Historia» (p. 648).

* La historia es cambio más que permanencia y por ello algunos la consideran inútil. Craso error, según Vives (1948), pues lo que cambian son los hechos concretos, «pero lo que no muda nunca es lo que se cimen-

ta en la Naturaleza, es decir, las causas de los afectos de nuestro ánimo y sus acciones y sus efectos» (p. 648). Esto es más importante conocerlo, que conocer los hechos concretos.

* Sirve para escarmentar en cabeza ajena y ser «un ejemplo de lo que debes practicar, de lo que debes evitar» (p. 648).

* Todo lo viejo puede adecuarse en cierta medida a lo actual.

* Ningún arte subsistiría sin la historia:

- la medicina, para la que son fundamentales las experiencias realizadas anteriormente en la curación de enfermedades.

- la filosofía moral, en la que son más útiles los ejemplos que los preceptos.

- el derecho, que todo él mana de la historia.

- la Teología, que en gran parte se ocupa de los hechos del pueblo de Israel, la vida de Jesucristo, los hechos de los apóstoles y los santos.

Afirma que no pretende ofender a ninguna otra disciplina, pero «la Historia aventaja a todas, pues ella sola engendra, cría a sus pechos, acrecienta y perfecciona a tantas otras» (Vives, 1948, p. 649).

La enseñanza de la historia.

En la infancia la enseñanza de la historia se limita a la cronología y los nombres de los personajes excepcionales.

Pero en la edad adulta es cuando se debe profundizar, pues es cuando mejor se entiende y confirmada por la experiencia se convierte en maestra de la vida. Vives parece adelantarse ya al concepto de educación permanente que se opone a lo que Monclús (1990) llama

el viejo prejuicio pedagógico de que en algún momento el hombre está ya educado, lo cual puede ser nefasto tanto para el propio individuo como para su contexto social, por cuanto implicará dotarle de un poder sin capacidad de retroacción en su conducta. Resulta evidente que a alguien con una enseñanza vitalicia en su educación personal nadie podría decirle nada; parece una nueva versión a nivel individual del *magister dixit*. (p. 23)

Vives (1948) establece el siguiente orden en el estudio de los **contenidos** de la historia:

1. La cronología.

2. Hechos y dichos ejemplares.

3. Alguna leve nota sobre las guerras, a las que no se debe prestar excesiva atención.

4. Dar preferencia a los hechos de la paz: lo que de bueno se hizo en el terreno de la virtud y lo que de atroz en el terreno de la maldad.

5. Los *apotelesmas*: «sentencias y respuestas agudas de los hombres dotados de ingenio, enriquecidos de experiencia» (p. 650).

6. Los consejos y determinaciones: por qué y cómo se desarrollaron los hechos y lo que dijeron los que destacaron en «probidad, sabiduría y conocimientos» (p. 650).

7. La topografía: conocimiento de los lugares donde se desarrollaron los hechos.

En cuanto al **proceso metodológico** que debe seguirse en el estudio de la historia, recomienda lo siguiente:

1. Comenzar por leer alguna Historia Universal que exponga sintéticamente los hechos. Vives (1948), quien considera que «la Historia

alboreó casi a par de la aparición del hombre» (p. 651), señala que metodológicamente:

Tiene suma importancia abarcar en una ojeada sintética el curso de la Historia desde el principio del mundo o de algún pueblo, continuándose hasta el fin. Haciéndose así, se percibe y se retiene mejor todo el conjunto que si se le (sic) estudia por fracciones o partes interrumpidas. (p. 651)

2. Estudio de las partes de la historia: debe irse trabando según las obras íntegras de los autores. «Uniremos de tal manera los miembros de la Historia que parezca que de muchos hemos hecho uno solo» (p. 651).

Sobre las obras de los autores que merece la pena leer, realiza Vives un amplio comentario que demuestra su profundo conocimiento historiográfico de todo lo producido hasta su tiempo.

Comienza señalando que «la historia de Grecia es un tejido de fábulas hasta las Olimpíadas» (p. 652), y que «los orígenes de Roma han llegado a la posteridad borradizos y envueltos en niebla» (p. 652).

A continuación realiza una relación realmente exhaustiva de más de cien autores. Sobre cada uno expone un comentario crítico respecto al valor de su obra. En ocasiones señala lo que se ha perdido y lo que se conserva de la obra original, haciendo referencia incluso a los últimos

descubrimientos de obras clásicas realizados en el momento de redactar su *Tratado de la enseñanza*. Comenta, así mismo, algunas reelaboraciones que se han realizado posteriormente sobre obras de los clásicos.

Para Villalpando (1984): «El complemento del sentido humanista de su pedagogía, lo da Vives al introducir la idea de la enseñanza de la historia moderna como parte de la formación humana, y no solo de la historia antigua» (p. XXXIII).

En su recorrido por la historiografía analiza autores griegos, romanos, cristianos, de cada uno de los pueblos posteriores a la caída del imperio romano, autores de oriente y autores de su época, señalando, entre éstos, a Pedro Mártir de Anglería y sus escritos sobre el descubrimiento del Nuevo Mundo. Termina refiriéndose a múltiples biógrafos y a «otros que podrán ayudar al recuerdo de los hechos, aún cuando no son típicamente historiadores» (p. 656).

3. «Cuando hubiéremos cursado esa larga carrera histórica» (p. 656), debemos tener a mano en nuestra biblioteca algunos libros que nos sirvan para localizar los datos necesarios. Algo así como lo que hoy constituyen los atlas históricos.

Según su costumbre habitual, comenta y recomienda los mejores de su tiempo.

4. Al conocimiento de la historia debe añadirse el de las fábulas doctas.

Termina señalando que alguien podría hacerle la siguiente objeción: «¿Y cuándo y quiénes van a leer todo esto?» (p. 657). Responde que pueden leerlo los adultos y los ancianos en lugar de perder el tiempo en actividades ociosas. «El tiempo abunda, administrándolo con prudencia; malgastándolo se abrevia angustiosamente» (p. 657-658).

Según Vives (1948), «unidos e implicados en la Historia, irán las normas o preceptos para la formación de la vida, así pública como privada» (p. 658).

Para Vives todo debe estar sometido a la razón, que es la parte del alma más semejante a la Naturaleza Divina. El hombre debe seguir aprendiendo durante toda su vida.

En cuanto al orden en los estudios que se deben realizar, afirma que no hay por que seguir el orden en que él expone las disciplinas, ni estudiarlas por separado, sino que deben relacionarse «unos estudios con otros, pues todos ellos tienen entre sí alguna coherencia y parentesco» (p. 670).

Vives: La historia, nodriza de la prudencia.

Juan Luis Vives, filósofo, psicólogo y teólogo, dedicó gran parte de su vida y su pensamiento a la educación. Viajero infatigable, recorre prácticamente toda Europa. Tras unos años de estancia en Brujas, se traslada a Lovaina, donde alterna su labor de preceptor con la de profesor en Lovaina, donde conoció a Erasmo. En Inglaterra fue profesor de Oxford y se ocupó de la educación de la princesa María, hija de Enrique VIII. Allí conoció a Moro, que al parecer influyó en su interés por los problemas sociales. Muere en Brujas el mismo año (1540) que otro gran humanista amigo suyo, Gillermo Bude.

Vives es un hombre de transición entre un siglo que muere y otro que nace, entre el ocaso de un mundo y el surgimiento de un nuevo orden de cosas. Gutiérrez Zuluaga (1968), sintetiza así la obra de Luis Vives:

Tiene un concepto práctico del saber y piensa que el perfeccionamiento del hombre debe ser el primero y principal de los intereses humanos: situado en la encrucijada renacentista, en un momento de cambio, supo mantener los valores fundamentales del pasado, intentando desprenderlos de la fosilización de las formas que los envolvían. (p. 190)

En su obra se entremezclan tres ingredientes principales:

a. La herencia del pasado, que podríamos concretar en tres corrientes: 1.- la filosófica de Sócrates, Platón, los estoicos y la patrística; 2.- la retórica de los sofistas que le llega a través de Cicerón y Quintiliano; 3.- la corriente escolástica siguiendo el modelo aristotélico-tomista.

b. La oferta de su propia época: dialéctica entre forma y contenido. La forma cargada de mentalidad humanista. El contenido imbuido por el cristianismo.

c. Su personal fuerza creadora.

La preocupación por la cuestión educativa es una nota generalizada entre todos los grandes pensadores del siglo XVI. Pero quizá quién más atención prestó al problema fue Vives, quien tenía el convencimiento de que mediante una mayor profundización y ampliación de la cultura sería posible evitar los conflictos en un mundo cargado de desequilibrios típicos de un momento de cambio. Los gobiernos centrales habían ido sustituyendo a la estructura feudal en la mayor parte de Europa occidental. La burguesía se había desarrollado hasta conseguir la preeminencia social, a lo que había contribuido la mejora de la explotación agrícola y, sobre todo, el tremendo impulso que supuso para el comercio la expansión al nuevo mundo americano. La población va aumentando progresivamente y existe una cierta movilidad social. Sobre este panorama, los planteamientos de la Reforma vinieron a incrementar el caos ideológico.

Vives comprende la situación de este mundo conflictivo y en proceso de cambio y defiende la extensión de la educación, pues, según él, todos los hombres pueden acceder a la posesión de la verdad. El conocimiento es una propiedad común que todos los hombres deben compartir. Supera así los planteamientos formulados por los clásicos y recogidos por su contemporáneo y amigo Erasmo, según los cuales la contemplación de la verdad final está reservada solo a unos pocos privilegiados.

Sus planteamientos educativos no se restringen a un país o región determinado, pues, al igual que ocurre con la mayoría de los intelectuales de la época, es una figura europea. No tiene todavía la concepción nacional de la educación como contribución al desarrollo de un país, sino que la educación es un proceso de perfeccionamiento humano cuyo último fin sigue siendo conducir al hombre hacia Dios.

La influencia de Vives llegó a muchos gobernantes y administradores europeos, pero sobre todo llegó a los pedagogos y maestros de escuela. Vives realiza una sistematización clara de los planteamientos de la época referentes a la escuela, a la que considera como el centro fundamental para el cultivo del saber, que, a su vez, es la base de la concordia social, pues la ignorancia es la causa de los conflictos.

Fue más un buen sistematizador, que un gran innovador, y sus innovaciones no son en absoluto radicales. Impulsó decididamente el

desarrollo y la utilización escolar de las lenguas vernáculas, pero solo como vía para llegar al latín. Metodológicamente defendió la simultaneización de la lectura y la escritura, la utilización de un cuaderno para tomar notas en clase, la selección cuidadosa de las lecturas ante la imposibilidad de leerlo todo, la graduación de los contenidos y la adecuación a las características individuales de los alumnos.

En sintonía con la situación socioeconómica del momento, amplió los contenidos tradicionales de la escuela con otros de carácter práctico y utilitario imprescindibles para el desarrollo burgués.

En la ampliación de las disciplinas componentes de las tradicionales artes liberales, cabe destacar su gran atención a la historia.

Vives, como buen renacentista, pone al hombre en el centro de sus preocupaciones. La historia que defiende, ya no tiene el fin medieval de buscar el plan divino que regula los hechos. Tiene una visión humanista de la historia inspirada en la historiografía greco-romana. A la historia le importan los hechos de los hombres. Incluso cuando se refiere a las vidas de santos, lo que más le preocupa es que se cuente con veracidad su vida como hombres, sin dejarse llevar por la «devoción ciega»

El rasgo más importante de la historia es su veracidad, la exactitud de los hechos que narra. Solo así podrá servir de verdadero ejemplo,

de «maestra de la vida», dar enseñanza moral. El problema para conseguir esa veracidad es que la historia no contaba por el momento con los métodos para poder realizarlo.

En cuanto a los **planteamientos metodológicos sobre la enseñanza de la historia**, Vives considera que solo en la edad adulta puede llegar a comprenderse realmente la historia, cuyo aprendizaje debe durar toda la vida, pero en la infancia puede comenzarse por el estudio de los grandes personajes y de la cronología. Como hombre preocupado por la claridad y sistematización de que da muestra en todos sus escritos, aboga por el establecimiento de un único sistema cronológico, pues la existencia de varios cómputos induce a confusión.

En línea con su planteamiento metodológico general de graduación de los contenidos, establece una especie de secuenciación para el aprendizaje de la historia. Secuenciación que deja abierta, pues afirma que no es la única, ni tiene por que ser la mejor para todos.

La enseñanza de la historia debe comenzarse por una visión general de la historia universal, para luego profundizar en cada una de sus partes sin perder de vista que son componentes de un todo.

Dado que el número de hechos es inmenso, lo más importante no es memorizarlos todos, sino saber encontrar la información necesaria en el momento que se precise.

El aprendizaje de la historia no debe ser un sufrimiento, pues una de sus características destacadas es su amenidad. Vives incluso se preocupa de recomendar a los historiadores que cuiden su estilo al escribir.

Llama la atención especialmente su preocupación por la paz y su constante denigración de la guerra como causante de tremendos males. Las guerras son para él consecuencia de la ignorancia y el desconocimiento. Su espíritu cosmopolita le lleva a considerar que todas las guerras son guerras civiles, pues se producen entre habitantes de un mismo mundo. En consecuencia, al enseñar historia, no deben ser las guerras el contenido principal y cuando aparecen entre los contenidos históricos debe dárseles el mismo enfoque que si se enseñase la historia de los «latrocinios», es decir, lo que debe resaltarse de ellas es la realidad de sus consecuencias nefastas para el desarrollo de la humanidad.

De la «modernidad» del pensamiento de Vives sobre la enseñanza de la historia nos puede dar un buen índice la comparación con los planteamientos del Diseño Curricular Base (DCB) de la reforma actual de la enseñanza en España. La dificultad de la comprensión histórica en

la infancia; la importancia de una secuenciación, no solo lógica, sino también psicológica que atienda a las necesidades de los alumnos y a su diversidad; la conveniencia de comenzar por una visión general de la historia para profundizar después en cada parte; la preeminencia de los procedimientos como búsqueda de información sobre la memorización; la preocupación por la amenidad; la importancia de los valores y, sobre todo, del compromiso por la paz; la conveniencia de la interdisciplinariedad, ...; son planteamientos que aparecen en el DCB y que ya aparecían en Vives, pero que nunca se han llevado a la práctica educativa diaria de una manera generalizada.

A pesar de que Vives mantiene que el conocimiento, no solo está abierto, sino que es necesario, a todos, considera que la historia es especialmente útil a los gobernantes y administradores, que en realidad eran los que de verdad tenían acceso a la educación en su época.

La historia y su enseñanza es para Vives «la nodriza de la prudencia», pues el hombre adquiere la prudencia fundamentalmente por la experiencia propia y ajena. La experiencia ajena es lo que nos debe transmitir la historia. En definitiva, para Vives, la historia es la disciplina con mayor potencial de formación para la vida.

1.2.2. Montaigne.

Planteamientos educativos.

Encuadrado en lo que se ha llamado individualismo pedagógico, Montaigne (1968), defiende la figura del preceptor como la más adecuada para la formación del «gentilhombre» de su clase social elevada, que vive de sus rentas y puede dedicarse al cultivo de sí mismo al tener resueltas todas las necesidades para llevar una vida acomodada.

Defiende una educación que produzca endurecimiento moral y físico: «No basta endurecerles el alma, sino también los músculos, que aquella veráse muy turbada sin la ayuda de estos» (Montaigne, 1968, p. 108).

En consecuencia, no es partidario de la educación familiar, pues el afecto de los padres hacia sus hijos les impediría cumplir este objetivo:

Es opinión aceptada por todos que no conviene educar a un niño en el regazo de sus padres, porque el natural amor paternal entenece y relaja en exceso incluso a los más discretos progenitores, haciéndoles incapaces de castigar las faltas de sus hijos y de verlos educados dura y peligrosamente, como es menester. (Montaigne, 1968, p. 108)

Sin embargo, no es partidario de los castigos físicos. En su opinión, no consiguen nunca los objetivos que se proponen y sus efectos son muy negativos para el educando noble, que debe formarse para el honor y la libertad. «Sostengo que lo que no se puede conseguir mediante la razón, la prudencia y la habilidad, jamás se conseguirá por la fuerza» (Montaigne, 1987a, p. 76).

En consecuencia, tampoco es partidario de la educación en los colegios, que en su época usaban y abusaban de los castigos de todo tipo. Su crítica le lleva a comparar los colegios y sus efectos educativos prácticamente con los de las cárceles: «Porque los colegios son verdaderos encierros de jóvenes cautivos a quienes, con el castigo, se les hace disueltos antes de que lleguen a serlo» (Montaigne, 1968, p. 120).

Para Montaigne, la educación ideal es la proporcionada por un preceptor al que se le concede autoridad soberana sobre el alumno. Evidentemente, solo las clases acomodadas podían permitirse este tipo de educación. Esta cuestión no preocupa a Montaigne (1968), quien afirma en su dedicatoria a la condesa de Curzon:

Gran ornamento es la ciencia, señora, y cosa de maravilloso servicio, sobre todo a las personas criadas en el grado de fortuna en que vos estáis. En verdad no tiene su adecuado uso en manos viles y bajas, sino que se enorgullece de prestar sus servicios para conducir una guerra, mandar un pueblo, o practicar la amistad de un príncipe o nación extranjera. (p. 104)

El fin de la educación es conseguir hombres capaces de pensar por sí mismos, de pensar rectamente y de obrar bien. «Mi ciencia es aprender a vivir bien» afirma, y para ello considera muy importante la formación intelectual, que debe ayudar a conseguir un criterio propio. Es enemigo de todo memorismo: «saber de memoria no es saber» (p. 107). En el tratado *De la pedantería* afirma que «más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena», frase afortunada que se ha hecho popular entre todos los educadores.

Concepción de la historia.

Montaigne (1987a) pone de manifiesto a lo largo de su obra el interés que tiene por la historia:

Son los historiadores mi debilidad: son amenos y fáciles; y por añadidura, el historiador en general cuyo conocimiento persigo, aparece en su obra más real y entero que en ningún otro género, la diversidad y la verdad de sus cualidades internas, global y detalladamente, la variedad de los medios de su reunión y de los accidentes que le amenazan. (p. 107)

Muestra su «debilidad» por la historia a lo largo de toda su obra plagada de citas y referencias históricas, que dado su talante renacentista se refieren en su mayoría a la antigüedad clásica. Para Montaigne (1968), la historia no se limita a darnos a conocer datos y hechos, sino

que constituye una aportación fundamental para conocernos a nosotros mismos como seres humanos:

En los historiadores se encuentra la verdad y la variedad de las condiciones internas de la personalidad humana, la diversidad de medios de sus uniones y los accidentes que los amenazan. (p. 225)

Señala la existencia en su opinión de tres tipos de historiadores:

- Sencillos: son los más objetivos. Se limitan a recoger datos y cuando se equivocan están dispuestos a reconocerlo y a cambiarlos.
- Medianos: son los peores a juicio de Montaigne, pues todo lo estropean y malbaratan.
- Maestros: son los mejores, pues son capaces de seleccionar lo digno de ser sabido.

Realiza una crítica de los historiadores de su tiempo a los que acusa de preocuparse más del estilo que del contenido en sus obras.

Enseñanza de la historia.

Partidario del método socrático de preguntarse a sí mismo para tratar de encontrar las respuestas adecuadas, considera que el preceptor

no debe tanto dar conocimientos como ayudar a aprender. El preceptor debe observar atentamente el trabajo del alumno para adecuar su actuación a las necesidades de aquél:

Bueno será que el preceptor haga trotar ante sí a su alumno para juzgar de su marcha y calcular hasta qué punto él mismo se debe rebajar para acomodarse a la capacidad del discípulo. (Montaigne, 1968, p. 105)

La enseñanza de la historia no puede consistir por tanto en embutir al alumno con datos fechas y hechos concretos, como en que el alumno descubra el por qué de los hechos y conozca las costumbres y el modo de vida de la época que estudia:

No se olvide el preceptor de la meta a que han de tender sus esfuerzos, no le haga aprender tanto la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Aníbal y Escipión; ni tanto donde murió Marcelo como el hecho de que por ser digno de su deber murió allá. (Montaigne, 1968, p. 111)

Del mismo modo abomina del memorismo repetitivo en el aprendizaje de la historia y critica los hábitos de la enseñanza que se realiza en su tiempo:

¿Quién pregunta nunca a su discípulo lo que le parece la historia o la gramática, o tal o cual sentencia de Cicerón? Por el contrario, esas cosas se nos meten a la fuerza en la memoria como si fueran cálculos en los que las letras y sílabas resultan sustanciales a la cosa. (Montaigne, 1968, p. 107)

El alumno debe opinar, participar y juzgar sobre lo que se le enseña y debe ser capaz de elegir y llegar a conclusiones por sí mismo. Pero siempre bajo la atenta mirada y dirección de su ayo, aunque éste debe cuidar de no alojar nada en la cabeza del niño por su mera autoridad y crédito. Para Montaigne es fundamental que el alumno llegue a formarse un juicio propio:

Propóngales esa diversidad de juicio y que el alumno elija, si puede, y quédese en la duda si no. Porque si el niño toma por suyas las opiniones de Jenofonte o de Platón, de ellos serán y no de él. (Montaigne, 1968, p.106)

Montaigne: La historia, espejo para conocernos.

En un mundo repleto de conflictos sociales, políticos, económicos, religiosos e intelectuales, son muchos los pensadores que se ven arrastrados hacia el desencanto.

Quizá uno de los máximos exponentes sea Montaigne que a pesar de ser católico convencido, decidió retirarse a su castillo afectado emocionalmente por la violencia y el sufrimiento humano producido por las guerras contra los hugonotes.

En su retiro escribió sus *Ensayos*, reflexiones sobre temas sociales cargados de desencanto. La educación es tema central de algunos y aparece en la mayoría. Para Montaigne la educación tiene una importan-

cia capital para el hombre, sin embargo, o precisamente por eso, realizó una crítica, en ocasiones devastadora, a la educación de su época en que el humanismo se había convertido en una nueva ortodoxia llegando a convertirse en mero cultivo de la erudición. Sus crítica a los maestros, los programas, los métodos y las escuelas llegan al punto de afirmar que, si realmente nos interesan los niños, es preferible dejarlos que se dediquen a jugar en lugar de mandarlos a la escuela.

Hijo de una familia noble renacentista, vivió una infancia libre de los rigores disciplinarios de la época, lo que tendrá una gran repercusión en su obra, y en un ambiente de gran riqueza cultural que le permitió dominar el latín e iniciarse en el griego antes de entrar en el colegio. Comenzó su educación formal a los seis años en el colegio humanista de Guyenne y más tarde estudiaría derecho en Toulouse.

Para Montaigne la historia es una disciplina eminentemente humana. Dado su interés por el hombre, que le lleva a afirmar que no existe naturaleza más perfecta que la humana, resulta lógico su interés por esta disciplina que en su opinión sirve a la comprensión de nosotros mismos como seres humanos. A esto añade la virtud de resultar placentera su lectura, virtud fundamental para alguien que opina que el último fin de nuestra vida es el deleite.

Frente a Vives, que consideraba que la historia debe atenerse ante todo a la verdad, es decir, que creía en una objetividad impersonal del historiador, Montaigne considera que en las obras de historia lo que mejor puede apreciarse son las cualidades internas del historiador. Montaigne es consciente de que la historia escrita es, en gran medida, producto de la reflexión y la elaboración del historiador. Para él los historiadores más apreciados son los que tienen un criterio claro de selección de los hechos dignos de ser sabidos.

Se muestra menos crítico con los historiadores, que con los profesores de historia a los que acusa de fomentar el memorismo e imponer dogmáticamente sus conocimientos. Para él es fundamental el desarrollo del juicio propio en el alumno. En consecuencia lo importante en la enseñanza de la historia no es conseguir que el alumno aprenda datos y fechas, sino costumbres y modos de vida, y esto, no de una forma memorística, sino de una forma razonada y crítica. Los alumnos no pueden ser sujetos pasivos a los que se transmita en el proceso de aprendizaje ideas ya hechas, metodología habitual en la Edad Media que él critica. De ahí que considere que más importante que el conocimiento memorístico de muchos hechos, es el desarrollo de la capacidad de comprensión razonada de los mismos, la posibilidad de ejercitar nuestro juicio en busca de la verdad. Pero como la verdad no es única y dogmática en la historia, es necesario que el alumno se forme su propia opinión sobre las cuestiones estudiadas, es decir, es fundamental desarrollar su capacidad crítica.

Lógicamente para que esto sea posible se hace imprescindible adecuar los contenidos a la capacidad del alumno. Ante unos contenidos que sea incapaz de comprender, la única salida que le dejamos es la memorización rutinaria y estéril.

La mayor aportación de la historia, no es el conocimiento erudito de datos sobre el pasado, sino el conocimiento del pasado para comprendernos a nosotros mismos como seres humanos. La historia es el espejo en que debemos mirarnos para conseguir un mejor autoconocimiento.

1.2.3. Comenius.

Planteamientos educativos.

Incluido dentro de la corriente denominada «Realismo pedagógico», Comenio es considerado por Gutiérrez Zuluaga (1968) como «el padre de la pedagogía moderna y el organizador y propagador de la escuela nacional» (p. 252). Sin embargo, Fernández Enguita (1986a), aunque reconoce que «la sistematización llevada a cabo por Comenius es un hito» (p. 23), considera que:

No es, en principio, sino uno de los muchos «metodizadores» que tanto abundaron en la primera mitad del siglo XVII por los estados alemanes

reflejando, con sus limitadas preocupaciones, reducidas al método y la organización en el sentido más estricto, la estrechez de miras general. (p. 12)

Su pensamiento, marcado por una profunda fe mística, recibió influencia de Bacon, Bruno, Campanella, y en los aspectos pedagógicos, fundamentalmente de Vives y Ratke.

Para Comenius el hombre es un microcosmos que lleva en su interior todas las potencialidades del saber, y la educación es quién debe desarrollarlas. El pecado original nos privó del conocimiento espontáneo y es la educación quien debe convertir en acto lo que el pecado de Adán dejó reducido a potencia, empleando los términos aristotélicos.

Comenius (1986), considera que «el hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas la criaturas» (p. 25) y que «es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación a ellos» (p. 44). La existencia de autodidactas demuestra para Comenius (1986) que «el hombre puede llegar a investigarlo todo con el solo auxilio de la Naturaleza» (p. 45). Pero la corrupción del pecado original hace que estas potencialidades no se desarrollen por sí solas y nuestro entendimiento es como una *tabla rasa* sobre la que debe actuar la educación, cuyo efecto será mayor cuanto más tempranamente se actúe:

La naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, honestidad y religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud, éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. (p. 55)

El fin de la educación es hacer que los seres humanos se parezcan a Cristo.

Cabría destacar también, entre sus planteamientos educativos, la defensa de la enseñanza natural, ordenada y útil; su defensa de la lengua materna, y su oposición a los castigos físicos.

Comenius (1986), veía en la escuela un medio para mejorar la sociedad:

Si pensamos que está sabiamente dicho lo de que no hay que perdonar gasto alguno para educar rectamente a un solo adolescente, ¿qué no diremos al abrir de par en par la puerta a la cultura universal y cierta de todos los entendimientos, si Dios nos promete derramar sus dones sobre nosotros, no gota a gota sino a torrentes, cuando vemos aproximarse tan de cerca su saludo para que habite su gloria con nosotros en la tierra? (pp. 324-325).

Propone como etéreo objetivo (ya que no se plantea los medios) conseguir «escuelas en las que se enseñe *todo a todos y totalmente*» (p. 82), pero ello no puede llevarnos al error de pensar que se adelantó tanto a su tiempo como para convertirse en un adalid del igualitarismo social:

Los que alguna vez han de dominar a otros, (...) tan necesario es que estén imbuídos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino, la lengua intérprete de la palabra, la trompeta para el sonido, la espada para la batalla. De igual modo los súbditos también deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que mandan; no obligados de modo asnal, sino voluntariamente por amor. No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón. Si se obra de modo contrario, redundará en injuria de Dios, que puso en ellos igualmente su imagen, y las cosas humanas estarán llenas, como lo están, de violencias e inquietud. (p. 60) (El subrayado es nuestro).

Concepción de la historia.

La concepción de la historia que tiene Comenius o, al menos, la concepción de la historia que debe enseñarse en las escuelas, es bastante restringida y parece más propia de la Edad Media que del S. XVII, ya que prácticamente reduce la historia a la Historia Sagrada, condicionado, sin duda, por su misticismo religioso.

No es precisamente un defensor de la historia humana, ni pasada, ni contemporánea. Su *Didáctica Magna* está plagada de citas bíblicas que utiliza como ejemplos o para apoyar sus argumentaciones. Así para apoyar su rechazo a lo que denomina «libros de los gentiles», acumula a lo largo de varias páginas una gran profusión de citas de la Biblia. Como ejemplo transcribimos el siguiente párrafo:

Expresamente prohibió Dios a su pueblo la enseñanza y costumbres de los gentiles. *No aprendáis (sic) los caminos de los gentiles* (dice Jeremías 10. 2). Además: *¿Acaso no está Dios en Israel, para que vayáis a consultar a Belcebú, dios de Akarón?* (Rey 1. 3). *¿Acaso el pueblo exige a su Dios la visión? ¿Consulta a los muertos por medio de los vivos? A la ley principalmente y al testimonio; si no lo dijeren conforme a esto, no tendrán la luz de la mañana.* (Isaías, 8. 19. 20). *¿Por qué esto, sino porque toda la Sabiduría procede de Dios y permanecerá con Él por los siglos? De lo contrario, ¿a quién está reservada la ratz de la Sabiduría?* (Eccl. 1. 1. 16). *Aunque vieron la luz y habitación sobre la tierra, no conocieron el camino de la ciencia, ni comprendieron sus sendas, etc. No ha sido oída en la tierra de Canaam, ni vista en Theman; los hijos de Agar, que buscaban la prudencia que viene de la tierra, historiadores y depuradores de la inteligencia, desconocieron la verdadera Sabiduría.* (pp. 247-248)

Para Comenius la única historia digna de ser leída y enseñada, es la historia sagrada. Este planteamiento parece entrar en contradicción con el deseo que expresa algo más adelante de «que no ignoren nuestros discípulos todo lo digno de memoria que consta que se ha hecho o dicho desde la más remota antigüedad» (p. 299), a no ser que considere únicamente como «digno de memoria» sólo lo que tiene algo que ver con la religión cristiana. Y muy posiblemente sea así, pues afirma:

Nuestros hijos nacidos en Cristo han vuelto a nacer por el Espíritu Santo; por lo tanto, deben ser hechos ciudadanos del cielo, y dárseles, ante todo, conocimiento de las cosas celestes. (p. 246)

Enseñanza de la historia.

Comenius dedica un capítulo íntegro de su *Didáctica Magna* al *Método de las ciencias en particular*, otro al *Método de las artes*, otro al *Método de las lenguas*, otro al *Método de las costumbres*, y , por fin, uno más para el *Método de inculcar la piedad*. No dedica ninguno al área de las ciencias sociales, ni a ninguna de las disciplinas que formarían parte de esta área. Sí cita algunas de estas disciplinas, sin embargo, en el curriculum correspondiente a cada una de las cuatro escuelas correspondientes a cada una de las cuatro edades en que divide el período de instrucción del hombre:

A. La infancia: a la que corresponde como escuela El regazo materno, Escuela maternal (*Gremium maternum*).

B. La puericia: Escuela de letras o Escuela común pública.

C. La adolescencia: Escuela latina o Gimnasio.

D. La juventud: La Academia y viajes o excursiones.

Veamos lo que dice de la enseñanza de la historia y de materias como la Cronología, la Economía, la Política o la Geografía, que actualmente forman parte de los curricula de historia o Ciencias Sociales.

A. En la escuela materna:

a. HISTORIA:

Su principio es poder recordar y referir: *qué ha ocurrido hace poco; cómo se han portado éste o el otro, ésta o aquélla en un asunto*; aunque no se exceda del alcance de los niños. (p. 278)

b. CRONOLOGÍA:

Se establecen los fundamentos de esta ciencia si el niño llega a entender a qué se llama *hora, día, semana, año*; qué es el *estío* y el *invierno*, etc., y lo que se entiende por *ayer, anteayer, mañana y pasado mañana*, etc. (p. 278)

c. ECONOMÍA:

Los principios de esta ciencia doméstica serán aprender a distinguir los nombres de las personas que constituyen la familia. A quién se llama *padre, madre, criada, criado, inquilino*, etc. Igualmente los nombres de las partes de la casa: *atrio, estufa, alcoba, establo*, etc. Así mismo los de los instrumentos domésticos con su respectivo uso, como *la mesa, el plato, el cuchillo, la escoba*, etc.

d. POLÍTICA:

Muy reducida ha de ser la afición a esta ciencia, toda vez que el conocimiento en esta edad apenas si tiene objetos a que dirigirse fuera de la casa; no obstante, pueden enseñarse algunas nociones si se dan cuenta de que en la ciudad algunas personas se reúnen en la *Curia* y se llaman *Senadores*, y de éstos algunos tienen el nombre peculiar de *Cónsul*, *Pretor*, *Notario*, etc. (pp. 279-280)

e. GEOGRAFÍA:

Los rudimentos son empezara aprender qué es *un monte*, *un valle*, *un campo*, *el río*, *la aldea*, *la fortaleza*, *la ciudad*, conforme a la oportunidad que para ello ofrezca el lugar en que se educan. (p. 278)

En cuanto al modo de enseñar estas disciplinas y las demás que considera necesarias en la escuela maternal, propone como instrumento preferente un libro de imágenes con instrucciones sobre los diversos temas y que sea manejado por los propios niños. Considera que en la escuela maternal lo más importante es el desarrollo de los sentidos y que el sentido más importante es el de la vista, y por tanto este libro contendrá dibujos de diversos elementos, como, por ejemplo, un monte, un valle, hombres de diversas edades y estaturas, el rey con cetro y corona, el soldado con las armas, el labrador con el arado, el carretero con su carro, etc.

Para Comenius (1986), este libro, que al llevar escritos los nombres de las cosas que allí aparecen podría servir para la iniciación a la lectura, tendría tres misiones fundamentales:

1º Para auxiliar la impresión de las cosas sensibles, como antes hemos dicho. 2º Para estimular a los tiernos entendimientos a que busquen en los libros lo que deseen. 3º Para conseguir con mayor facilidad el conocimiento de las letras. (p. 283)

Además de este libro, debería escribirse otro de consejos pedagógicos para los padres y las madres.

B. *En la escuela común.*

La escuela común debe instruir en «todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera» y a ella deben acudir todos los niños y niñas.

A. HISTORIA:

No deben ignorar *las generalidades de la historia de la creación del mundo, su pérdida y su restitución y el sabio gobierno de Dios en él hasta el día.* (p. 286)

b. ECONOMÍA Y POLÍTICA:

Respecto al *orden económico y político* sólo deben conocer lo suficiente para darse cuenta de lo que ven hacer diariamente en la casa y en la ciudad. (p. 286)

c. GEOGRAFÍA:

Aprenderán lo principal de la *Cosmografía*, la redondez del Cielo, el globo de la tierra pendiente en medio, la extensión del Océano, la diversa situación de los mares y ríos, con las mayores partes de la Tierra y los principales Reinos de Europa y especialmente las ciudades, montes, ríos, etc. de su patria y lo que haya de notable. (pp. 286-287)

Llama la atención la concepción astronómica precopernicana («el globo de la tierra pendiente en medio») a pesar de que la *Didáctica Magna* se publicó en 1632 y *De revolutionibus orbium coelestium* de Copérnico en 1540, es decir, casi un siglo antes. Si bien, es verdad que en 1632 el mismo Galileo publicó su obra *Diálogo sobre los dos grandes sistemas del mundo* y se vio obligado a abjurar ante el tribunal de la Inquisición al año siguiente.

C. En la escuela latina o Gimnasio.

En esta escuela que permitirá abarcar toda la enciclopedia de las artes y donde Comenius ya no indica que sea para todos, señala que serán necesarias seis clases distintas y que se desarrollaran en este

orden: I.- Gramática, II.- Física, III.- Matemática, IV.- Ética, V.- Dialéctica, VI.- Retórica.

Como puede observarse la Historia no aparece. Comenius (1986) se refiere a ella en un párrafo al final del capítulo:

Como el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera, es prudente distribuirle (sic) por todas las clases de estos seis años, para que no ignoren nuestros discípulos todo lo digno de memoria que consta que se ha hecho o dicho desde la más remota antigüedad. Hay, sin embargo, que efectuar este estudio con tal circunspección que no aumente el trabajo de los discípulos ni tampoco le relaje, sino que sea como el condimento de los estudios más serios. (p. 299)

En consecuencia con estos planteamientos propone que se escriba un libro de historia para cada una de las seis clases que considera fundamentales. Cada libro estará dedicado especialmente a determinado género de historias.

Los libros correspondientes a cada una de las seis clases serían los siguientes:

- Para la clase I, dedicada a Gramática: *«Un epítome de historias bíblicas»*.

- Para la clase II, dedicada a Física: «*Historia de los seres naturales*».

- Para la clase III, dedicada a Matemáticas: «*Historia de los seres artificiales, de invenciones de las cosas*».

- Para la clase IV, dedicada a Ética: «*Historias morales, de los ejemplos más notables de las virtudes, etc.*»

- Para la clase V, dedicada a Dialéctica: «*Historia ritual, de las costumbres y ritos de diversas naciones.*»

- Para la clase VI, dedicada a Retórica: «*Historia universal, de todo el mundo y principales países, especialmente la patria, todo de manera muy breve y sin omitir nada de lo esencial*».

Respecto al horario propone que la primera hora de la tarde sea la que se dedique a la historia.

Comenius afirma que si los adolescentes que acuden a estas escuelas, siguen con eficacia las asignaturas que propone, terminarán dominando las siete artes liberales: Gramática, Dialéctica, Retórica, Aritmética, Geometría, Música y Astronomía. Pero pretende que los

discípulos lleguen más arriba y sean además: físicos, geógrafos, cronólogos, historiadores, éticos y teólogos.

En cada materia, señala los objetivos que deben conseguir los alumnos como fundamentales. Respecto a la Cronología y a la Historia afirma:

X. *Cronólogos*, que sepan de memoria, en todos sus períodos la revolución de los siglos desde el comienzo de los tiempos.

XI. *Historiadores*, que sepan referir a ciencia cierta los más notables cambios del género humano, de los Reinos principales y de la Iglesia y las diferentes costumbres y acontecimientos de los países y hombres. (p. 294)

D. *En la Academia.*

La Academia estaría dedicada a la juventud y Comenius (1986), no desarrolla ni el curriculum, ni los métodos propios de este nivel, ya que señala: «No llega, en verdad, nuestro método hasta este punto» (p. 301).

A pesar de todo considera que, dado que es el nivel más alto de la enseñanza, en él «deben hacerse los estudios verdaderamente universales, de manera que no haya nada en las letras y ciencias humanas que no sea oportunamente tratado aquí» (p. 301).

Además de las precisiones que realiza en alguno de los sucesivos niveles escolares que hemos analizado, es importante señalar brevemente los principios metodológicos que Comenius (1986) propone para la enseñanza de las ciencias en general:

I. Debe enseñarse lo que hay que saber.

II. Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.

III. Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente sin rodeo ninguno.

IV. Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas.

V. Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.

VI. Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las más insignificantes, sin omitir ninguna, con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.

VII. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.

VIII. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.

IX. Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas.

A lo largo de toda la obra realiza comentarios metodológicos, que son sin duda su aportación más valiosa. Entresacamos algunos por parecernos útiles para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales:

Los objetos se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin, los más remotos. (p. 147)

Podemos representarnos de manera absoluta lo superior por medio de lo inferior, lo ausente por lo presente, lo invisible mediante lo visible. Claramente se demuestra con el *Macromicrocosmo* de Roberto Flutto, que presenta ante nuestros ojos con gran ingenio la generación de los vientos, lluvias y truenos. (pp. 201-202)

Comenius: La historia, condimento de los estudios más serios.

Tanto su concepción de la historia, como de la ciencia en general, no permite afirmar que Comenius sea un hombre de pensamiento avanzado para su época.

Su concepción de la historia tiene más que ver con unos planteamientos medievales que renacentistas. Incluso por algunas de sus afirmaciones intuimos una visión más propia de la cuasi-historia teocrática que de una historia referida a hechos humanos como la greco-romana o la renacentista que, aunque no sean historia científica, si supusieron un avance con respecto a concepciones míticas o teocráticas.

Entendemos por *historia teocrática*, siguiendo a Collingwood (1984):

El relato de hechos conocidos para la información de personas que los desconocen, pero que, en cuanto creyentes en el dios de que se trata, deben conocer los actos por los cuales el dios se ha manifestado. (pp. 23-24)

La historia para Comenius es ante todo historia sagrada, «conocimiento de las cosas celestes». (p. 246). Y en cuanto a la historia de los hechos humanos, no es un reflejo de la sabiduría de los hombres en su proceso de desarrollo, sino un reflejo de la sabiduría de Dios cuyo plan se desvela en los actos de los hombres. Es una historia providencial.

El conocimiento de la historia por parte de Comenius no parece muy amplio y está sin duda condicionado por su visión religiosa, bastante extrema, del mundo. Comenius pertenecía a la unión de Hermanos Moravos, orden religiosa de inspiración originariamente husita y es bien

conocida la sensibilidad de materias como la historia a las concepciones ideológicas.

Comenius (1986), afirma que «el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera» (p. 299). Pero la relega a una situación similar a las asignaturas que actualmente se denominan en el argot estudiantil como «Marías». No constituye una asignatura al mismo nivel que las demás, sino que se la distribuye entre todas las demás y se le asigna el horario en que posiblemente se produzca el menor rendimiento de los alumnos, la primera hora de la tarde. Se reduce a un «condimento de los estudios más serios». (p. 299)

Sus planteamientos metodológicos son, sin embargo, más avanzados y valiosos en nuestra opinión. Planteamientos como comenzar la enseñanza de la historia por los hechos y por los conceptos temporales próximos a los niños; la utilización de imágenes para el aprendizaje; la enseñanza de las cosas por sus causas; partir de lo general para analizar después las partes y relacionarlas entre sí; la utilización de elementos que acerquen lo lejano y abstracto al alumno.

1.2.4. Locke.

Planteamientos educativos.

Locke ha sido llamado «padre de la Ilustración» y ha influido decisivamente en la evolución de la pedagogía posterior.

Según Fernández Enguita (1986b):

Frente al ideal educativo humanista, basado en una supuesta naturaleza humana y con pretensiones, por ende, universalistas, postula una educación de corte funcional, utilitario y netamente clasista. (p. 9)

Locke (1986c) expresa claramente su concepción utilitaria de la educación en estas palabras:

Las personas jóvenes de calidad no deberían malgastar nada de su tiempo en estudios que no serán para ellos de ninguna utilidad cuando sean hombres. (p. 352)

Considera que es fundamental tener absolutamente claro el objetivo para el que se educa a un caballero y este no puede perderse nunca de vista, para no desperdiciar el tiempo de formación:

La falta de una atención debida a esto es a menudo la causa de que una gran parte de su tiempo sea dolorosamente desperdiciado en estudios y ejercicios totalmente al margen de su propósito, mientras otros de utilidad y necesidad absolutas son enteramente sobreentendidos y descuidados. (Locke, 1986c, p. 351)

De los ideales humanistas conserva su preocupación por formar personas ordenadas, armónicas y con independencia de juicio. Planteamientos estos que nos recuerdan claramente los de Montaigne, así como su clasismo. Locke afirma explícitamente que en su obra solo toca aquellos aspectos que considera necesarios para la buena crianza de un joven burgués, clase cuyas inquietudes e intereses defiende en toda su obra.

Defiende la teoría de la educación como disciplina formal o adiestramiento de facultades. Tiene una confianza casi total en el poder de la educación, por lo que se le considera un representante del *optimismo pedagógico*:

Puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. (Locke, 1986a, p. 31)

Locke habla de tres partes fundamentales en la educación:

a. La educación física: como base imprescindible para poder desarrollar adecuadamente la educación moral y la intelectual. El aire libre, el ejercicio físico, y la frugalidad y moderación en la comida la bebida y el vestido.

b. La educación moral: es la parte fundamental de la educación, pues según Locke, una gran educación intelectual, no solo no serviría para nada sin formación moral, sino que incluso sería negativa, pues podría ser utilizada para el mal. La formación de costumbres éticas, el dominio de sí mismo por medio de la razón es lo más importante. Para ello debe emplearse la disciplina y la severidad, aunque nunca debe caerse en el exceso y el papel de los castigos debe ser muy reducido.

c. La instrucción: debe preocuparse sobre todo de desarrollar la razón y el juicio propio, huyendo de la mera acumulación memorística de conocimientos. Debe además prestar atención a la naturaleza particular del niño.

A pesar de la importancia de la instrucción, para Locke (1986a), ésta no es lo prioritario en la educación: «La instrucción es necesaria, pero no debe colocarse sino en segundo lugar, como medio de adquirir cualidades más altas» (p. 208).

Concepción de la historia.

John Locke (1986b) concibe la historia como el estudio de las acciones de los hombres en sociedad. Según él los hechos pueden ser de tres tipos:

1. Simplemente de agentes de la naturaleza, observables en las operaciones ordinarias de unos cuerpos sobre otros, ya sea en el curso visible e independiente de las cosas o en experimentos hechos con ellas, enfrentando agentes y pacientes entre sí de una manera peculiar y artificial.
2. De agentes voluntarios, más especialmente las acciones de los hombres en sociedad, que constituyen la historia civil y moral.
3. De opiniones. (pp. 316-317)

Locke (1986c) concibe la historia como el análisis del desarrollo evolutivo de las sociedades, cuya situación actual depende en gran medida del desarrollo de su historia:

El florecimiento o la decadencia de las comunidades no depende meramente del tiempo presente o de lo que ocurre en ellas mismas, sino más comúnmente de constituciones y acontecimientos precedentes y remotos, de una sucesión de acciones concurrentes entre sus vecinos tanto entre ellas mismas (sic). (p. 353)

Collingwood señala que Locke se preocupa poco de la historia en sus escritos filosóficos. Podemos afirmar que no ocurre lo mismo con sus

escritos pedagógicos donde la historia tiene una presencia casi constante y una consideración privilegiada.

Algo más adelante, sin embargo, Collingwood (1984), que considera el empirismo de Locke como el ataque más eficaz al cartesianismo por lo que toca a las consecuencias históricas, afirma:

La avidez con la que adoptaron la filosofía de Locke los hombres de la Ilustración en Francia, Voltaire y los enciclopedistas, cuyos intereses se orientaban decididamente hacia la historia, muestra que esa filosofía podía esgrimirse como un arma a favor del pensamiento histórico. (p. 78)

Los aspectos fundamentales de la filosofía de Locke a favor de la historia podríamos resumirlos en los siguientes:

a. Si las ideas no son innatas, entonces es necesaria la elaboración común de los conocimientos, lo que constituye la tarea de la historia.

b. Si todo conocimiento se basa en la experiencia, entonces es un producto histórico.

c. El conocimiento se ocupa del acuerdo o desacuerdo de nuestras ideas y no de la relación entre las ideas y las cosas. Esto puede resultar paradójico respecto a la física, pero no respecto al conocimiento histórico.

d. Si solo existen ideas concretas, el conocimiento histórico se ocupa de ellas más que de generalizaciones abstractas.

e. El conocimiento no puede lograr la verdad absoluta, pero sí la certidumbre necesaria. Esto es una base sólida para el conocimiento histórico, que se ocupa de lo que Locke llama «nuestra condición».

Locke (1986a), considera la historia como la disciplina más instructiva y además la más amena:

Nada enseña, ni nada deleita tanto, como la historia. De estos dos méritos, el primero es una razón para que se recomiende su estudio a los hombres hechos; el segundo, me hace pensar que la historia es la ciencia que más conviene al espíritu de los jóvenes. (p. 241)

Enseñanza de la historia.

Si olvidamos los elementos de la filosofía de Locke que, consciente o inconscientemente por su parte, apoyan la existencia de un conocimiento histórico y, en consecuencia, el desarrollo de la historia, sorprendería que un utilitarista como él, considere la historia como una de las materias más importantes y útiles para la formación de un caballero, cuando hoy suele estar muy extendida la idea de la inutilidad de la historia.

Locke (1986c) afirma literalmente:

La historia es considerada como uno de los estudios más necesarios para un caballero y uno de los más entretenidos y fáciles de por sí. Y así es y, por lo tanto, se debería empezar por ahí. (p. 352)

Piensa además que no es suficiente un estudio superficial, sino que es imprescindible profundizar en ella y durante toda la vida:

Estas cuestiones generales de derecho civil y de historia, son estudios que un caballero no debe limitarse a desflorar; es preciso que se ocupe de ellas sin cesar, que no acabe jamás de estudiarlas. (Locke, 1986a, p. 242)

Crítico con la metodología escolástica medieval y dada su concepción utilitarista, según la cual «el propósito del estudio es el conocimiento y el propósito del conocimiento es la práctica o la comunicación» (p. 363), piensa que, como la cantidad de conocimientos posibles es muy grande, no debe perderse el tiempo en aprender cosas tales como:

Todo ese laberinto de palabras y frases que han sido inventadas y empleadas solamente para instruir y entretener a la gente en el arte de disputar y que se encontrará quizás, si se mira en su interior, de poca o ninguna significación. (Locke, 1986e, p. 364)

Para Locke la instrucción debe atender básicamente al desarrollo de la razón y de la capacidad de juicio propio y no debe ser un fin en sí misma, sino tener como objetivo la formación moral. En esta línea y en la utilitaria que acabamos de exponer, advierte que la historia será comple-

tamente inútil si únicamente sirve para proporcionarnos narraciones y materia de conversación:

Pues las historias de Alejandro y de César, aparte de cuanto nos instruyen en el arte de vivir rectamente y nos proporcionan observaciones sobre la sabiduría y la prudencia, no tienen por qué ser preferidas ni un ápice a la historia de Robin Hood o de los siete maestros sabios. No niego que la historia sea muy útil e instructiva sobre la vida humana, pero si solamente se estudia por la reputación de ser un historiador se convierte en una cosa vacía, y quien sabe decir todas las particularidades de Herodoto y Plutarco, Curtio y Livio sin hacer otro uso de ellos puede ser un hombre ignorante con una buena memoria. (Locke, 1986e, pp. 366-367)

En cuanto al modo de realizar el estudio de la historia defiende el planteamiento metodológico general de ir de lo más fácil a lo más difícil, mediante un proceso gradual. Así recomienda comenzar por historiadores claros y fáciles, para después llegar a los más difíciles y los más sublimes, que con sus restos de humanismo renacentista considera que son Cicerón, Virgilio y Horacio.

En el borrador de una carta dirigida a la condesa de Peterborough esboza una especie de programación concreta para comenzar el estudio de la historia:

Creo que lo más aconsejable para Mi Señor Mordaunt sería comenzar con la *Historia* de Livio, que es el gran depósito de la antigüedad romana,

así como la mejor historia de ese Estado. En la lectura de este autor, creo que sería útil para él que alguien le pudiera explicar todas las costumbres romanas a medida que cualquier expresión a lo largo de la historia dé ocasión de reparar en ellas. (...) A la explicación de las costumbres y usos de los romanos según tienen lugar en Livio, estaría bien añadir los cambios de Estado y las causas de las que dependieron. (Locke, 1986c, pp. 352-353)

En su línea de valorar más la formación ética que la meramente intelectual, considera que a la lectura de la historia debe unirse el estudio de la moralidad. Para Locke la historia debe contribuir a la formación ética a través del análisis de los ejemplos de sabiduría y prudencia que proporciona. Esto se consigue con la reflexión y el establecimiento de un juicio propio frente a los hechos estudiados. La simple memorización es inútil e incluso puede ser perjudicial, pues:

Como la mayor parte de la historia está hecha de guerras y conquistas, y su estilo, especialmente la de los romanos, habla del valor como la principal, si no la única virtud, corremos el peligro de ser llevados a conclusiones erróneas sobre el curso general y los asuntos de la historia; y al ver a Alejandro y a César y héroes similares como los más elevados ejemplos de la grandeza humana porque cada uno de ellos produjo la muerte de varios cientos de miles de hombres y la ruina de muchos más, invadió gran parte de la tierra y mató a sus habitantes para tomar posesión de sus tierras, somos propensos a convertir la carnicería y la rapiña en las mayores cotas y la esencia misma de la naturaleza humana. (Locke, 1986e, p. 367)

Este fragmento recuerda otro que citábamos algunas páginas más atrás perteneciente a Juan Luis Vives. Lllaman la atención los planteamientos que podríamos calificar de «pacifistas» de estos hombres y su advertencia de que la historia no puede reducirse a un relato encadenado de guerras y grandes generales, a pesar de que, como ellos mismos indican, la mayor parte de la historia que se había escrito y se enseñaba en su época se nutría fundamentalmente de ellos. Resulta más sorprendente aún si tenemos en cuenta que hasta hace pocos años en todos los niveles de la educación española se impartía una historia político-diplomático-militar de la que simplemente se exigía al alumno su memorización acrítica y con respecto a la cual, Vives y Locke podrían seguir poniendo de relieve no ya su esterilidad e inutilidad formativa, sino sus consecuencias deformadoras del pensamiento y la personalidad de los alumnos.

Veamos ahora, además de estas referencias directas a la historia, lo que Locke opinaba sobre la enseñanza de materias como la Cronología y la Política, que hoy forman parte del curriculum de historia, o la Geografía, que mantiene una estrecha relación, al estar incluida en el área de Ciencias Sociales. Ya Locke (1986d) era consciente de esta relación cuando afirmaba: «La cronología y la geografía son absolutamente necesarias para la lectura de la historia» (p. 359), si bien, en su opinión, no es necesario para la buena educación del gentleman «un conocimiento muy preciso y crítico» (p. 353) de estas materias.

a. LA CRONOLOGÍA.

Dada su concepción de la historia como el estudio de las acciones de los hombres en sociedad, y de que el desarrollo de la misma es un elemento fundamental para entender las sociedades presentes, pues en gran medida éstas son producto de su historia anterior, justifica la necesidad del estudio de la cronología para poder analizar la evolución histórica correctamente:

El orden temporal es absolutamente necesario para un conocimiento y un perfeccionamiento adecuados de la historia, al igual que el orden de las frases en un autor debe ser guardado para extraer algún sentido de lo que dice. (Locke, 1986c, p. 353)

De todas formas no cae en el error típico de la enseñanza académica tradicional de la historia (dominante hasta hace algunos años y todavía con cierta presencia entre algunos enseñantes actuales) de pensar que es necesario saber largas retahílas de fechas y conocer el año e incluso el día de una innumerable cantidad de hechos. A nivel popular en nuestro país, se concibe todavía al historiador como una especie de almanaque o atlas histórico parlante y en cuanto uno da a conocer su condición de licenciado en historia, nunca falta quien pone a prueba tu saber con la expresión: «¡hombre!, entonces sabrás en que año ...».

Como siempre, a Locke (1986c) le preocupa más la comprensión que la burda memorización y afirma respecto al aprendizaje cronológico:

Creo que es suficiente con hacer que se forme un concepto del calendario juliano y fijar entonces en su mente las varias grandes épocas que son más destacables en la historia. (p. 354)

Tampoco cree necesario dominar los distintos tipos de cronologías que se han empleado.

b. LA GEOGRAFÍA.

Al igual que la cronología, Locke considera la geografía como un tipo de conocimiento auxiliar de la historia y que el caballero debe conocer para poder comprender correctamente la historia. Según él la geografía sirve para conocer el escenario donde se desarrollan las acciones históricas y su conocimiento ayuda al recuerdo y comprensión de los hechos históricos.

Piensa que la geografía es un estudio fácil ya que es una cuestión de rutina memorística y que puede aprenderse por la vista. Es por tanto una buena materia para comenzar los estudios, pues además se puede aprender con placer. Para demostrar lo fácil que resulta la geografía narra la siguiente anécdota:

En este momento mismo, en la casa en que yo habito, he visto un niño a quien su madre ha dado tan buenas lecciones de Geografía, que conoce los límites de las cuatro partes del mundo, que puede mostrar sobre el globo, sin vacilar, o sobre el mapa de Inglaterra, el país que se le pida; sabe los nombres de todos los grandes ríos, promontorios, estrechos y bahías del mundo, y antes de tener seis años, ya puede determinar la longitud y latitud de un lugar. (p. 237)

Aunque estos conocimientos rutinarios y memorísticos no son todo lo que debe aprenderse de la geografía, son, según Locke, un buen comienzo y una excelente preparación para posteriores profundizaciones.

Para comenzar el estudio de la historia considera que son suficientes unos conocimientos mínimos:

El conocimiento de la figura de la tierra, del meridiano, del ecuador, los trópicos, los círculos polares y los polos, y para ello de la longitud y la altitud por medio de las cifras situadas a los lados de los mapas particulares, es suficiente para empezar. (Locke, 1986c, p. 353)

Tanto los conocimientos geográficos, como los cronológicos, los analiza Locke (1986a), como medios para que la historia, que considera un estudio más importante, pueda hacerse de un modo correcto, es decir con verdadera comprensión, y no como una mera acumulación erudita de datos, que sería inútil, cuando no perjudicial, como ya hemos indicado:

Sin la cronología y la geografía, la historia que es la gran escuela de la sabiduría y de la ciencia social y que debe ser el estudio privilegiado de un caballero y de un hombre de negocios, se fija mal en la memoria y no es sino medianamente útil; no es entonces, en efecto, más que un conjunto de hechos, conjuntamente almacenados, sin orden y sin interés. (p. 240)

C. LA POLÍTICA.

Locke (1986d) considera que para un caballero, «cuya vocación adecuada es el servicio a su país» (p. 355), no es necesario el conocimiento de todas las ciencias. Deberá estudiar fundamentalmente la moral y la política, pues debe conocer lo que trata de las virtudes y los vicios, de la sociedad civil y el arte de gobernar, y en consecuencia, de la ley y la historia.

Para la formación moral recomienda acudir a los filósofos antiguos y modernos, y, sobre todo al Nuevo Testamento.

En cuanto a la formación política, señala que la política contiene dos partes distintas:

a. Conocimiento del origen de la sociedad y el surgimiento y extensión del poder político: para la formación en este aspecto recomienda una serie de tratados políticos.

b. Conocimiento del arte de gobernar a los hombres en sociedad: Locke (1986d) señala que respecto a esta parte de la política «como mejor puede ser aprendida es por medio de la experiencia y de la historia, especialmente la del propio país» (p. 358). Recomienda comenzar por la lectura de la *Historia de Inglaterra* de su amigo y compañero Mr. Tyrrel, donde encontrará autores a quien recurrir para cuestiones concretas. Recomienda además la lectura de libros de historia general.

Respecto a la metodología podríamos resaltar los siguientes planteamientos de Locke:

- Graduación de lo más fácil a lo más difícil: desde lo que «queda más cerca de los sentidos» a lo que «es más abstracto y reside enteramente en el pensamiento» (Locke, 1986c, p. 354).

- Empleo de métodos activos y amenos aprovechando la motivación intrínseca del niño: los niños se esfuerzan en aprender juegos que detestarían si se les impusiesen como una tarea.

- Dedicar la atención a lo esencial y lo útil, obviando todo lo superfluo: dado que «ningún hombre sería capaz, ni en una vida mucho más larga que la nuestra, de conocer todas las verdades, es prudente que en nuestra búsqueda del conocimiento empleemos nuestros pensamientos en las cuestiones fundamentales y esenciales» (Locke, 1986b, p. 344).

- Aprendizaje progresivo y secuenciado: para Locke (1986d) los estudios de un «gentleman» deben seguir tres pasos consecutivos: 1º. Lectura de libros «que tratan de las virtudes y los vicios, de la sociedad civil y del arte del gobierno, por tanto también de la ley y la historia» (p. 355). 2º. Analizar la conexión entre las ideas de los libros, «pues hasta que un hombre pueda juzgar si son ciertas o no su entendimiento no estará sino muy poco perfeccionado, y no hará sino pensar y hablar sobre los libros que haya leído sin por ello tener ningún conocimiento» (p. 356). 3º. Encontrar el fundamento de cualquier proposición analizando las ideas intermedias que la unen a ese fundamento. «Esto es razonar correctamente, en suma; y sólo por este camino se logra el verdadero conocimiento por medio de la lectura y el estudio» (p. 356).

Locke: La historia, estudio privilegiado del «gentleman».

A Locke le toca vivir una época de profundos cambios en Inglaterra.

Una Inglaterra que en este siglo se colocará prácticamente a la cabeza del mundo económico al conseguir un desarrollo del capitalismo comercial y la hegemonía marítima y financiera en competencia con Holanda. El monopolio del comercio colonial hispano-portugués se ha hundido.

La burguesía, que ha ido consiguiendo introducirse en el aparato administrativo del Estado y en el gobierno de las ciudades, se enriquece con la dirección de los florecientes negocios.

El poderío económico de la burguesía la lleva a exigir mayor poder político.

La monarquía absoluta es sustituida por una monarquía constitucional, controlada por un Parlamento en el que los *tories*, nobles conservadores, se ven obligados a acordar un turno de alternancia en el gobierno con los *whigs*, burgueses liberales.

Locke en ningún momento es indiferente a esta situación. Comprometido políticamente con los *whigs* se ve obligado a exilarse ante las últimas acometidas del absolutismo. Su pensamiento político, filosófico y pedagógico es el de un perfecto burgués de su tiempo y está dirigido a la burguesía.

Para Santoni Rugiu (1981):

Locke fue el primer ideólogo del moderno liberalismo europeo, de las grandes libertades burguesas (aunque tamizadas de la crítica contestataria de los puritanos de las generaciones anteriores), de la tolerancia religiosa, política e ideológica. (p. 196)

En **política** defiende la división de poderes, la superioridad de la ley, representada por el Parlamento, sobre la voluntad del rey, y el «contrato» como teoría social, en su obra *Dos tratados sobre el gobierno civil*.

Esto quizá fuera suficiente para atribuirle con justicia el apelativo de **padre de la Ilustración**, pues ya están aquí presentes las ideas básicas que desarrollarán Montesquieu y Rousseau. Pero, sin duda alguna, es acreedor de tal título si tenemos en cuenta sus aportaciones filosóficas y pedagógicas. Entre estas últimas, algunas son claro precedente de planteamientos educativos roussonianos. La tolerancia, tema favorito de Voltaire, también está presente en las *Cartas sobre la tolerancia*, de John Locke.

En **filosofía**, su preocupación gnoseológica le lleva a señalar que el conocimiento tiene su origen y su límite en la experiencia. Desde una concepción pragmática burguesa renuncia a la búsqueda cartesiana de un conocimiento «claro y distinto» sobre cuestiones absolutas que nos desbordan. Defiende la búsqueda de la certeza hasta donde las facultades de nuestro entendimiento nos lo permitan, abandonando la búsqueda de un conocimiento universal, típico de una mentalidad absolutista y de una sociedad integrada. Considera que el origen de todo conocimiento es la experiencia, sin la cual, la conciencia es como una *tabla rasa*. La experiencia puede ser de dos tipos: Sensaciones (experiencia externa) y

reflexión (experiencia interna). No podemos conocer la realidad en sí, sino sólo las ideas que nos produce. La percepción de nuestras ideas es el primer paso del conocimiento.

En **educación** su objetivo clasista declarado es la formación del «gentleman». La educación ideal es la que se centra en aquellos aspectos que resultarán útiles para la vida de un caballero, de un hombre de negocios, «cuya vocación adecuada es el servicio a su país». Crítico con la formación escolástica, considera que no debe desperdiciarse el escaso tiempo de la vida humana en aprender cosas que únicamente sirven para «entretener a la gente en el arte de disputar», pero que no tienen ninguna significación.

El aspecto fundamental de la educación es la formación moral, entendida como la adquisición de costumbres éticas y del dominio de sí mismo por medio de la razón.

Como base para esta formación moral es necesaria la educación física.

Como complemento, y no como cuestión básica, es necesaria la instrucción, cuya máxima preocupación debe ser contribuir al desarrollo de la razón y el juicio propio y no la acumulación memorística de datos.

Sitúa las buenas maneras en un rango superior a la instrucción, pues aquellas son más necesarias que estas para las relaciones humanas en el mundo de los negocios, donde deberá moverse el gentleman.

Respecto a la **historia**, su negación de las ideas innatas, su afirmación de que el conocimiento depende de la experiencia, de que el conocimiento se ocupa del acuerdo o desacuerdo de nuestras ideas, que éstas, además, comienzan por ser simples, y, sobre todo, su negativa a admitir un conocimiento universal, defendiendo la búsqueda de la certeza hasta donde nuestras capacidades nos lo permiten, hace posible el conocimiento histórico.

Su interés por el hombre y la sociedad humana la hace importante para conocernos. Para Locke, el desarrollo de las sociedades presentes depende, al menos en parte, de su pasado.

Su preocupación por la formación ética, convierte a la historia en elemento privilegiado de la instrucción.

En consecuencia, la **enseñanza de la historia**, debe ser la materia fundamental en la instrucción de un caballero.

Si todo lo aprendemos por la experiencia, en la historia aprendemos con la experiencia de los demás. La historia es el conocimiento por la

experiencia de los seres humanos en el tiempo. Pero no basta con un aprendizaje de la historia de un modo rutinario y memorístico para desarrollar la pura erudición, sino que debe tener un fin práctico: «instruirnos en el arte de vivir rectamente».

Es un estudio ameno y, por tanto, indicado para comenzar la instrucción, pero debe profundizarse a lo largo de toda la vida. Locke, admirador de Cicerón, coincide con él en considerar a la historia como «magistra vitae».

Debe estudiarse siguiendo un proceso gradual que vaya de lo más fácil a lo más difícil: lectura de libros, análisis de la relación entre la ideas que exponen y búsqueda del fundamento de éstas.

El estudio de la historia debe estar apoyado por conocimientos básicos de cronología y de geografía, pues es fundamental conocer cuándo y dónde se desarrollaron los hechos para poder comprenderlos.

Cabría resaltar, por fin, su planteamiento «pacifista» de prevención contra el ensalzamiento de los hechos bélicos en la historia, que puede conducirnos al error de pensar que las mayores cotas de la naturaleza humana son «la carnicería y la rapiña».

1.2.5. Vico.

Planteamientos educativos.

Los planteamientos pedagógicos de Vico se basan en su concepción de la historia humana como proceso de desarrollo de su razón y su fantasía. Quizá lo más original de Vico sea la importancia que da a la imaginación, a la fantasía, junto a la capacidad de razonamiento.

En su obra pedagógica más conocida *De nostri temporis studiorum ratione* (*Sobre el plan de estudios de nuestro tiempo*), que es la «oración» séptima de sus *Discorsi u Orazioni inaugurali* pronunciados como catedrático de retórica de Nápoles, pone de manifiesto su disensión respecto al criterio de evidencia clara y distinta de Descartes.

Vico establece tres fases en el proceso de desarrollo individual humano, a cada una de las cuales corresponden unos aprendizajes distintos dadas sus distintas características:

A.- Fase de los sentidos:

Es la infancia en la cual el niño, *infans*, que en latín significa «que no habla», se relaciona con el medio a través de los sentidos. El aprendi-

zaje más importante que debe realizar durante esta etapa es el de la lengua.

Según Vico (1970):

Por lo que al orden de estudiar respecta, como las lenguas fueron siempre el más poderoso medio para agrupar a la sociedad humana, demuestra que por ellas deben empezarse los estudios; y como todas ellas son consecuencia de la memoria hay que empezar su estudio en la infancia, edad en la que la memoria es muy valiosa. (p. 59)

Vico (1985a) señala:

Pertenece a la naturaleza de los niños usar las ideas y los nombres de los hombres, mujeres y cosas que han conocido por primera vez en ellos, con ellos y por ellos, aprender y nombrar después a todos los hombres, las mujeres y las cosas que tienen con los primeros alguna semejanza o relación. (p. 118)

B.- Fase de la fantasía:

Es la fase de la niñez, en que el niño interpreta el mundo a través de la fantasía. Según Vico (1985a):

En los niños la memoria es vigorosísima; de ahí que sea viva hasta el exceso su fantasía, que no es otra cosa que la memoria ensanchada o compuesta. (p. 119)

En esta fase debe fomentarse el estudio de la historia, de la poesía y de la geometría. Al estudio de la historia nos referiremos más adelante. En cuanto a la poesía, Vico (1985a), considera que atiende a la necesidad de conocimiento fantástico del niño:

La tarea más sublime de la poesía consiste en dar a las cosas insensibles sensibilidad y pasión, y es propio de los niños coger entre sus manos cosas inanimadas y, entreteniéndose, hablar con ellas como si fueran personas vivas. (p. 114)

- La geometría inicia el desarrollo de la «razón intuitiva» y permite que la mente vaya siendo capaz de prescindir de la materia concreta. «La fantasía es tanto más robusta cuanto más débil es el raciocinio» (Vico, 1985a, p. 114).

Según Vico (1970):

La infancia es razonable, más no tiene aún materia para razonar; será bueno adiestrar al niño en el arte del buen razonar de las ciencias de las magnitudes, que requieren memoria y fantasía, y que aún incluso sujetan un poco la corpulenta facultad de la imaginativa (sic) que, por robusta, es la madre de todos nuestros errores y miserias. (p. 59)

Vico (1970) considera que:

Con razón los antiguos estimaban que la geometría es un estudio propio para ser explicado a los niños y la consideraban como una lógica propia para esa tierna edad en que se aprenden bien los particulares y en que difícilmente se comprenden los géneros de las cosas. (p. 33)

C.- Fase de la razón:

Sería la juventud en la que, sin que desaparezca la fantasía, comienza el predominio de la razón. El aprendizaje fundamental será el de la filosofía, que permitirá integrar los aprendizajes de todas las disciplinas de «naturaleza racional» que nos permiten conocer el mundo y a nosotros mismos. Según Vico, en la primera juventud, en que prevalecen todavía los sentidos, deben estudiarse las ciencias físicas y las matemáticas para a partir de ellas llegar al estudio de metafísica y de la moral.

Y, por medio de las vastas ideas corpóreas físicas, así como por medio de las delicadas ideas de las líneas y de los números hay que encarrilarlos para que comprendan lo infinitamente abstracto, propio de la metafísica, con la ciencia del ente y del uno, por lo que conocedores al fin de su mente, y en busca de las eternas verdades, se dispongan a preparar su ánimo, vean cuan corrompido está y traten de enmendarlo naturalmente con la moral, en edad en que han tenido ya alguna experiencia de cuanto mal ocasionan las pasiones que son, entonces, violentísimas. (Vico, 1970, p. 60)

Tras el estudio de la «Ciencia moral, formadora del hombre» y de la «Ciencia civil, formadora del ciudadano», que forman parte de los estudios filosóficos, llega la «Teología moral», que permite gobernar inteligentemente los Estados. A continuación se estudia la Jurisprudencia y se termina con la Elocuencia.

Para Vico el objetivo final de la educación es conseguir una naturaleza humana, inteligente y modesta, benigna y razonable, que reconozca por medio de las leyes a la conciencia, la razón y el deber. Por medio de la instrucción en todas las artes y las ciencias debe buscarse la formación de hombres equilibrados, que unan la prudencia a la capacidad crítica, que no rechacen lo verosímil, pero que no asuman como verdaderas las cosas falsas.

Por tanto, para evitar los dos excesos, instruiría a los jóvenes en todas las artes y las ciencias con juicio integral. Para tal fin la tónica los enriquezca con sus pasajes y mientras tanto con el sentido común progresen en la práctica de la vida y de la elocuencia; con la memoria y la fantasía se robustezcan en aquellas artes que se sirven de estas facultades; finalmente, aprendan la crítica, para juzgar en último término con su propio cerebro sobre las cosas aprendidas y se ejerciten sobre los mismos argumentos, sosteniendo las dos tesis opuestas.

De este modo, serían exactos en las ciencias, vigilantes en la conducta práctica, imaginativos en la poesía y en la pintura, fervientes de la memoria en la jurisprudencia. Se evitaría así que se volvieran temerarios, como aquellos que disputan sobre materias que van a aprender, ni

religiosamente crédulos, como aquellos que estiman verdaderos sólo los dogmas del maestro. (Vico, 1989, p. 46)

En Vico aparecen esbozados multitud de temas que serán el centro de la investigación psicológica y pedagógica del siglo XIX y también del XX. Cuando se leen sus planteamientos sobre las tres fases del desarrollo individual (que, como veremos, es paralelo al desarrollo histórico-social) y que sobre esas tres fases (de los sentidos, de la fantasía y de la razón) dice: «Primeramente los hombres sienten sin percibir, después perciben con ánimo perturbado y conmovido, finalmente reflexionan con mente pura» (Vico, 1985a, p. 119), se detecta claramente que aquí están ya esbozados los estudios evolutivos posteriores. Incluso algunos términos empleados por Vico sugieren inmediatamente asociaciones con términos empleados por Piaget como «nivel senso-motor», «juego simbólico», «pensamiento formal», ...

Vico se adelanta también a su tiempo en el campo metodológico. Según Santoni Rugiu (1981):

Vico —aún sin nombrarlos directamente— critica a los jesuitas y asimismo a los jansenistas seguidores del Arnauld, porque confiaban demasiado en el aprendizaje mnemónico y verbal, sobre la repetición casi obsesiva de fórmulas mentales y comportamientos con el objetivo de convertir aparentemente a los jóvenes en más brillantes y espontáneos pero en realidad completamente sometidos, no humildes ni dotados de buen sentido, al

contrario «temerarios como aquellos que discuten acerca de materias que aún han de aprender», por lo tanto presuntuosos, aburridos y sabiondos. (p. 228)

Frente a los métodos verbalistas y memorísticos preconizados y puestas en práctica por los jesuitas y por los jansenistas, quienes dominaban la educación del momento, Vico defiende los métodos activos y el aprendizaje por descubrimiento que permita al alumno construir su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya acabado en forma de verdades dogmáticas que debe limitarse a memorizar. Vico afirma que sólo se conoce de verdad aquello que se hace.

Respecto al empleo del método trasmisivo, Vico (1989) señala:

Los físicos, en fin, fundan sus métodos sobre primeras verdades, en cambio el buen orador sobrevuela las cosas conocidas por todos y, tratando las verdades secundarias, tácitamente reclama a los oyentes sobre las primeras, de manera que les parezca a éstos que llegan por sí mismos a tales argumentos, que en realidad el orador va desarrollando. De este modo primero despierta las mentes para después conmover a las almas. (p. 48)

De aprender haciendo puede hablar con gran conocimiento de causa, pues como alumno fue prácticamente autodidacta, ya que a los ocho años sufrió una fractura de cráneo que le alejó de la escuela. Tras tres años de larga enfermedad, cuyas secuelas le valdrían el apodo de «master Tisicuzzus», reingresó en la escuela, pero hubo de abandonarla

dos años después por conflictos colegiales. Más adelante volvería al colegio, pero por el breve período de un año. Ya en sus estudios superiores, estuvo solamente dos meses estudiando derecho con Francesco Verde. Se matriculó en Jurisprudencia en Nápoles, pero casi no asistió a clase.

Como profesor, empezó siendo preceptor privado durante algunos años y sobrevivió después dando clases particulares de latín. Consiguió, por fin, la cátedra de Retórica de la Universidad de Nápoles, cuya escasa dotación económica no le liberó de las clases particulares. En 1723 vio truncada su aspiración a la importante cátedra de Derecho romano, que le fue negada, según el testimonio de su propia autobiografía y lo que hoy conocemos sobre su pensamiento, de modo injusto.

Las aportaciones pedagógicas de Vico son hoy indiscutibles, a pesar, o quizá como consecuencia, de los problemas con que se desarrolló su vida de estudiante y de profesor que aparecen reflejados en su *Autobiografía*, publicada en 1728.

Concepción de la historia.

Vico se enfrenta a las tendencias que en su época sobrevaloraban el conocimiento científico, tanto en su vertiente experimental, que preten-

día un conocimiento total de la naturaleza; como en su vertiente formal, las matemáticas de Descartes, a las que considera abstractas y áridas.

Para Vico la «nueva ciencia» es la imaginación del orden en la vida civil. Los hechos sólo sirven de ilustración, son la filología y la imaginación filosófica las que deben poner orden y descubrir la verdad que se oculta tras ellos.

Vico afirma que pretende aplicar el método de Bacon a las ciencias humanas. Enumera una serie de axiomas «que deben recorrer y animar interiormente esta ciencia en todo cuanto ella razona respecto a la naturaleza común de las naciones» (Vico, 1985a, p. 102).

Los cuatro primeros axiomas los dedica, al modo de los «idola» de Bacon, a advertir sobre los prejuicios que llevan a la mente humana a concebir ideas falsas: el hombre en su ignorancia tiende a considerarse medida del universo, tiende a considerar lo lejano y desconocido desde lo cercano y conocido, está afectado por prejuicios como la vanidad nacional, que le lleva a ensalzar el propio pasado, o la «vanidad de los doctos», debido a la cual tiende a atribuir a las personas de que trata su misma capacidad reflexiva.

Dedica después diez axiomas a establecer «los fundamentos de la **verdad**» y doce más a los fundamentos de la **certeza**, que

se utilizarán para ver en los hechos este mundo de naciones que habremos pensado conceptualmente, de acuerdo con el método filosófico más adecuado en ciencias naturales, el de Francis Bacon, señor de Verulamio, con el que elaboró el libro *Cogitata et visa* aplicado a las cosas civiles humanas. (Vico, 1985a, p. 110)

Desde su planteamiento de que sólo podemos conocer realmente lo que hacemos, señala que sólo Dios puede conocer auténticamente la realidad; los hombres sólo podemos conocer los hechos humanos, o sea, **la historia**. Frente al planteamiento cartesiano de que sólo el conocimiento matemático es posible, defiende que el único conocimiento posible para el hombre son sus propios hechos, es decir, el conocimiento histórico.

Vico no comparte el primer precepto de la lógica cartesiana:

No aceptar nunca cosa alguna como verdadera que no la conociese evidentemente como tal, es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no admitir en mis juicios nada más que lo que se presentase a mi espíritu tan clara y distintamente, que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda. (Descartes, 1983, p. 59)

Para Vico el hecho de pensar una idea de forma «clara y distinta» sólo prueba que se cree en ella, no que sea verdad. Según él, la tarea del científico es ordenar las cosas con lo cierto, aunque no sea lo verdadero:

Los hombres que no saben la verdad de las cosas procuran atenerse a lo cierto, puesto que, al no poder satisfacer el intelecto con la ciencia, al menos la voluntad descansa sobre la conciencia.

La filosofía contempla la razón, de donde procede la ciencia de lo verdadero; la filología estudia la autoridad del albedrío humano, de donde procede la conciencia de lo cierto. (Vico, 1985a, p. 105)

Considera como filólogos a los gramáticos, historiadores y críticos «que se ocupan del conocimiento de las lenguas y de los hechos de los pueblos, tanto internos, como son las costumbres y las leyes, cuanto externos, como las guerras las paces, las alianzas, los viajes, el comercio» (p. 105).

Frente al planteamiento cartesiano, Vico se basa en un principio de demarcación que permita distinguir lo que puede conocerse de lo que no. Ese principio es: *verum et factum convertuntur*, es decir, sólo se puede conocer con verdad algo que el sujeto haya hecho.

Según Vico (1985a):

Este mundo civil ha sido hecho por los hombres, por lo que se puede y se debe encontrar sus principios dentro de las modificaciones de nuestra mente humana. De ahí que cuantos reflexionen sobre ello deben quedar maravillados de que todos los filósofos intentaran seriamente conseguir la ciencia del mundo natural, del cual, como lo ha hecho Dios, sólo él tiene la ciencia; y olvidaran reflexionar sobre este mundo de las naciones o mundo civil, cuya

ciencia podrían alcanzar los hombres por ser ellos quienes lo han hecho. (p.

141)

En consecuencia, la historia puede ser una ciencia social tan precisa o más que las ciencias de la naturaleza cuyas bases metodológicas había sentado Bacon y cuyo cultivo era el que estaba más en boga en el momento.

Vico pretende en su *Ciencia nueva* establecer una «historia ideal eterna», abordando la búsqueda de la verdad acerca de los fundadores de las naciones, con una «nueva arte crítica» que permita ir más allá del tiempo conocido por los documentos escritos.

La filosofía se dedica a examinar a la filología (o sea, la doctrina de todas las cosas que dependen del arbitrio humano, tales como las historias de las lenguas, de las costumbres y de los hechos, sean de la paz o de la guerra de los pueblos), la cual, debido a la por ella deplorada oscuridad de las causas y la casi infinita variedad de los efectos, ha sentido casi horror de razonar sobre ello; y le da forma de ciencia al descubriremos el diseño de una historia ideal eterna, de acuerdo con la cual transcurren en el tiempo las historias de todas las naciones. (Vico, 1985a, p. 40)

Para él, la poesía y la mitología son fuentes importantísimas al expresar la forma de representar el mundo en una fase pre-racional en que el hombre creía «que todas las cosas necesarias y útiles al género humano eran deidades» (p. 41).

La «historia ideal eterna» es un orden lógico e ideal, según el cual se desarrollan las sociedades humanas en *corsi y ricorsi*. Pero Vico tiene una visión de progreso en la historia y no de mera repetición. La historia se mueve y los hombres

en la búsqueda de su propia utilidad se empujaron unos a otros a vivir con justicia y a conservarse en sociedad, y de este modo a ensalzar su naturaleza sociable; la cual en la obra se demostrará que es la verdadera naturaleza civil del hombre, y con ello que existe derecho en la naturaleza. (Vico, 1985a, pp. 37-38)

El proceso histórico se desarrolla cíclicamente, pero en una espiral de progreso y no de forma circular como se ha querido interpretar por autores como Carbonell (1986), quien atribuye a Vico una visión del desarrollo de las sociedades humanas en el que:

Tournent-elles en rond comme des civilisations succesives qui naissent, se développent et meurent après avoir parcouru les mêmes étapes. (p. 78)

El motor de la historia es la necesidad y la utilidad, y así, tanto las naciones como las ciencias «tienen sus comienzos (sic) en la necesidad o utilidad públicas, y se han perfeccionado después por la aplicación de la reflexión de hombres particularmente sutiles» (Vico, 1985a, p. 74), es decir, el progreso es un producto de la sociedad en su

conjunto, pero ello no significa la anulación de las aportaciones individuales.

El proceso histórico se desarrolla en tres etapas, paralelas al desarrollo individual como ya hemos indicado, y cuyo establecimiento, Vico (1985a), atribuye a los egipcios:

La edad de los dioses, en la que los hombres gentiles creían vivir bajo gobiernos divinos y todas las cosas les eran ordenadas mediante los auspicios y los oráculos, que son las cosas más viejas de la historia profana; la edad de los héroes, en la que estos héroes reinaron en todos los sitios mediante repúblicas aristocráticas, basadas en una cierta diferencia por ellos manifestada de su superior naturaleza respecto a la de sus plebeyos; y, finalmente, la edad de los hombres, en la que todos se reconocieron ser iguales en cuanto a su naturaleza humana, por lo que primeramente se constituyeron las repúblicas populares y finalmente las monarquías, siendo ambas formas de gobiernos de los hombres. (p. 55)

En el libro cuarto de su *Ciencia nueva*, titulado *Del curso que siguen las naciones*, analiza detenidamente toda una serie de trilogías que se corresponden con estas tres edades. Según Vico (1985b), sobre esta división

se sostienen con constante y nunca interrumpido orden de causa y efecto, siempre en movimiento en las naciones, según tres tipos de naturalezas, de las cuales se derivan tres tipos de costumbres, de cuya observancia,

tres tipos de derechos naturales de las gentes, y, en consecuencia, a partir de aquellos derechos se fundan tres tipos de Estados civiles, o sea de repúblicas. Y con el fin de que los hombres integrados en la sociedad se comunicaran entre ellos aquellos tres tipos de cosas máximas, se formaron tres tipos de lenguas y otros tantos caracteres, y para justificarlas, tres tipos de jurisprudencias, asistidas por tres tipos de autoridades, y otras tantas razones en otros tantos juicios. (p. 161)

Las tres naturalezas son: la poética, la heroica y la humana. Esta última, «inteligente y por lo tanto modesta, benigna y razonable, que reconoce sus leyes en la conciencia, la razón y el deber» (Vico, 1985b, p. 162).

En cuanto a las costumbres, las primeras estuvieron impregnadas de religión y piedad, las segundas fueron coléricas y puntillosas, y las terceras son solícitas.

Los derechos naturales fueron: divino, heroico o de la fuerza, y humano dictado por la razón.

Los tres tipos de gobiernos: teocráticos, aristocráticos y humanos en los que todos se igualan mediante las leyes.

De los tres tipos de lenguas, la primera fue divina y mental, «para actos religiosos en silencio», la segunda para empresas heroicas en las que «hablan las armas» y la tercera el habla articulada.

Los caracteres fueron los jeroglíficos, los heroicos y los vulgares.

Las jurisprudencias o sabidurías: «teología mítica» o de entender los misterios divinos de la adivinación; heroica, cuyo prototipo es la sabiduría de Ulises; y humana «que contempla la verdad de aquellos hechos y doblega benignamente la razón de las leyes a todo aquello que requiere la igualdad de las causas» (Vico, 1985b, pp. 169-170).

Tres tipos de autoridades:

De las cuales, la primera es divina, por la cual no se le piden razones a la providencia; la segunda, heroica, contenida por completo en las fórmulas solemnes de las leyes, la tercera humana, contenida en la confianza de las personas expertas, de singular prudencia en lo factible y de sublime sabiduría en lo inteligible de las cosas. (Vico, 1985b, p. 171)

Tres tipos de derecho: el primero divino, el segundo «de Estado» y el tercero,

en los tiempos humanos, en los cuales los Estados se establecieron ora populares y libres, ora monárquicos, en los primeros los ciudadanos gobier-

nan el bien público, que se reparten entre ellos en tantas pequeñísimas partes cuantos ciudadanos hay, y en los cuales el pueblo manda; y en los segundos, se ordena a los ciudadanos que atiendan a sus intereses privados y dejen el público en manos del príncipe soberano. (Vico, 1985b, p. 174)

Tres tipos de juicios: primero divinos, de los duelos y las represalias; después ordinarios de los tiempos heroicos, que se atienen a fórmulas al pie de la letra de modo que se decía *qui cadit virgula, caussa cadit* (quien pierde la fórmula pierde la causa); y juicios humanos, que «son todos ellos extraordinarios, y en ellos señorea la verdad de los hechos» (Vico, 1985b, p. 184).

Según Vico (1985b), «todas las cosas anteriormente dichas fueron puestas en práctica por tres signos de los tiempos» (p. 185). Estos signos de los tiempos fueron: los religiosos, los puntillosos y los civiles.

A lo largo de todas estas trilogías se observa constantemente que a la que mayor atención presta Vico es la tercera, la edad de los hombres, o sea, su presente. Todos los análisis de las edades anteriores están claramente destinados a aclarar la situación del presente.

En Vico encontramos por primera vez un planteamiento moderno de la ciencia histórica como proceso de desarrollo de la sociedad humana del que el hombre es el auténtico creador.

Podríamos terminar con el acertado análisis de Fontana (1982), quien considera que la mejor comprensión del pensamiento de Vico viene dada por la observación de la trayectoria en que se inserta:

Vico procede de la tradición científica más avanzada del siglo XVII italiano y sus continuadores son los ilustrados del siglo XVIII que tomaron de él «las líneas del movimiento histórico y la teorización de la participación popular», junto con elementos fundamentales en la lucha contra el feudalismo -contra «la barbarie de la doctrina feudal», para decirlo con las propias palabras del napolitano-. «En este sentido -dirá Badaloni-, y al margen de anticipaciones idealistas, el pensamiento de Vico llevaba en sí la carga de curiosidad científica y de voluntad de reforma del mejor pensamiento del seiscientos, ambas atenuadas respecto de la confianza de Bacon, pero presentes como para hacer entrever en la historia humana los primeros signos de una ciencia nueva». (p. 57)

Enseñanza de la historia.

Vico defiende un modelo de educación histórico-jurídico-literaria que no era la predominante a principios del siglo XVIII.

En el sur de Italia el desarrollo económico y comercial no se había producido en la misma medida que en los países del centro y el norte de Europa. La burguesía napolitana no necesitaba, por tanto, una formación científica y técnica del tipo de la que se iba implantando en esos países. Los burgueses de Nápoles a principios del siglo XVIII, a los que Vico

dirigía sus propuestas pedagógicas, estaban destinados a ser diplomáticos, profesores, abogados, notarios, eclesiásticos, etc. Para ellos la formación literaria, jurídica y, sobre todo, histórica que proponía Vico era un avance sobre la enseñanza tradicional, pero sin llegar a formas más novedosas que ya se sentían como necesarias para los burgueses de otras latitudes dedicados a los negocios.

La historia, ya que ha sido hecha por el hombre, es, por un lado, lo que éste puede conocer con mayor certeza, y, por otro, es la ciencia que más puede contribuir a la formación del hombre. La educación debe conducir al hombre a ser más consciente y a conocerse mejor. Para ello, la disciplina fundamental es la historia que nos permite conocer la naturaleza humana. Vico (1989) afirma:

Y como hoy el único fin de los estudios es la verdad, nosotros estudiamos la naturaleza en cuanto que nos parece cierta y no observamos la naturaleza humana porque es inciertísima a causa del arbitrio. Pero este método de estudio determina tales daños en los jóvenes, que a continuación, ni se comportan en la vida civil con suficiente prudencia, ni saben colorear ni inflamar oportunamente una oración con el calor de los sentimientos. (p. 49)

La obra de Vico está en su práctica totalidad relacionada con la historia y su vida está en continuo contacto con la educación de una u

otra forma. Incluso su *Autobiografía*, no la escribió por un impulso personal, sino, como él mismo dice, para formar parte de una colección de vidas de hombres ilustres «para que a la luz de tales ejemplos se encontrara el método más acertado para que los jóvenes aprovecharan al máximo sus estudios» (Vico, 1970, p. 115). Es decir, su *Autobiografía*, género parahistórico, está destinada a la formación histórica de los jóvenes dentro de la concepción habitual de la época de utilizar la historia escolar como «magistra vitae», como enseñanza a través del ejemplo para guiar la propia acción.

En cuanto a la enseñanza de la historia en la escuela, Vico (1970), dice que el mismo Aristóteles «afirma que a los niños es menester enseñarles lenguas, la historia y la geometría, como materias más idóneas para ejercitar su memoria, la fantasía y el ingenio» (p. 33).

La historia contribuiría fundamentalmente al desarrollo de la fantasía, pues según Vico (1970), cada una de estas capacidades debe ser conducida y regulada sabiamente mediante un arte propio: «la memoria, con el estudio de las lenguas; la fantasía, con el estudio de los poetas, historiadores y oradores y el ingenio con la geometría lineal». (pp. 33-34)

Respecto al orden en que deben realizarse los estudios, Vico (1970) considera que los niños deben empezar por estudiar las lenguas. La disciplina cuyo estudio deben realizar a continuación es la historia:

La edad de la niñez, débil en raciocinio, se regula sobre todo con ejemplos, que deben de aprenderse con viveza de fantasía, para conmover, cosa en la que la niñez es maravillosa, por lo cual los niños deben ocuparse en la lectura de la historia, real o fabulosa. (p. 59)

Este tipo de historia escolar es concebida por Vico como una historia ejemplarizante a través del estudio de los hechos. Esta era la concepción habitual de la época y lo seguirá siendo durante mucho tiempo. Quizá lo original de Vico consista en su referencia a la historia fabulosa, pues, como hemos visto anteriormente, para Vico los mitos y leyendas son fuentes importantes para la historia en sus inicios. Vico señala en su *Autobiografía* que estableció unos principios de la mitología

con los cuales las fábulas de los poetas resultaron ser tan solo relatos históricos de las antiquísimas repúblicas griegas, y explica, según ellos, toda la fabulosa historia de aquellas repúblicas heroicas. (Vico, 1970, p. 70)

Dado el paralelismo establecido por Vico entre el desarrollo individual y el desarrollo histórico, resulta lógico que los alumnos estudien en sus primeros años una historia mítica o fabulosa al igual que en los primeros tiempos los hombres explicaban la historia a través de los mitos.

En la primera juventud deben aprender la física y las matemáticas que les conducirán al aprendizaje de la metafísica y de la moral.

En la formación superior Vico señala el estudio de la «Ciencia moral, formadora del hombre» y de la «Ciencia civil, formadora del ciudadano», que forman parte de los estudios filosóficos. Después llega la «Teología moral», que permite gobernar inteligentemente los Estados, a continuación se estudia la Jurisprudencia y se termina con la Elocuencia.

Vico piensa, pues, que en la niñez debe enseñarse la historia desde el punto de vista filológico, empleando su terminología, es decir, la historia narrativa de hechos y datos. Más tarde, cuando el alumno tiene capacidad para razonar, se estudiará la historia desde el punto de vista filosófico, es decir, de la búsqueda de causas, consecuencias y leyes que expliquen el desarrollo de los hechos. Primero debe realizarse el estudio de lo concreto y después de lo abstracto, cuando la mente del alumno está preparada para ello, pues Vico (1970) piensa que «grave error es consentir a los muchachos que estudien materias más fuertes de lo que su inteligencia puede soportar» (p. 20).

Sin embargo, en ambos casos la finalidad del estudio de la historia es una finalidad moral: primero a través de los ejemplos y después de las leyes morales individuales y colectivas. En esa concepción de la historia como enseñanza es palpable la influencia de Tácito, por el que sentía gran admiración, y que según Vico (1970) «imparte a todos consejos de utilidad para que, entre los infinitos e irregulares acontecimientos de la

malicia y de la fortuna, se conduzca bien en la práctica el hombre sabio» (p. 52).

Otros aspectos metodológicos que cabe resaltar en el pensamiento de Vico es su oposición al memorismo reinante en la enseñanza de su tiempo, abogando por un aprendizaje razonado. En su *Autobiografía*, cuenta como abandonó las enseñanzas de don Francisco Verde, que gozaba de fama de buen enseñante en la época, porque «poco o nada práctico sacaba de las lecciones de Verde y que en ellas solo ejercitaba la memoria, mientras que la inteligencia quedaba poco menos que inactiva» (Vico, 1970, p. 23). De todas formas piensa que no se debe llevar a los jóvenes a la crítica antes de tiempo,

Lo cual supone juzgar antes de aprender bien (contrariamente al curso natural de las ideas, que antes se debe aprender, y luego juzgar y finalmente razonar) y hace que la juventud se vuelva árida y seca en sus expresiones y que sin nunca hacer nada en concreto quiera juzgar todo lo que le rodea. (Vico, 1970, p. 34)

Vico: La historia, ciencia que pueden alcanzar los hombres por ser ellos quienes la han hecho.

Tras la reactivación económica del siglo XVII, Italia en el siglo XVIII, y sobre todo el sur donde transcurre la vida de Vico, se ve inmersa en una grave crisis económica y social al quedarse al margen de las

grandes corrientes comerciales con América y la India. Esta crisis tiene claras repercusiones sobre el mundo cultural y educativo italiano y su efecto se ve reforzado por el clima impuesto por la Contrarreforma. De todas formas, la decadencia del poderío español y la pérdida de poder de la Iglesia permitió que germinasen en Italia algunas semillas del movimiento intelectual que allí se conoció como Iluminismo.

Quizá el pensador más destacado de este momento de transición entre el siglo XVII y XVIII en Italia sea Giambattista Vico.

Vico es posiblemente el primero en intentar elaborar una explicación humana de la historia global. Para él son los hombres quienes hacen la historia y, dado que lo que puede conocerse con mayor certeza es lo que uno hace, la historia es un conocimiento más accesible al hombre que la naturaleza, puesto que ésta ha sido hecha por Dios en su opinión.

De todas formas Vico mantiene una posición ambigua respecto al problema de la intervención de la providencia en la historia. Hasta él la historia era concebida en el occidente dominado por el pensamiento cristiano como el desarrollo de un plan preestablecido por Dios. Los hombres no realizan sus propios propósitos en la historia, sino que son los instrumentos a través de los cuales se realizan los propósitos de la providencia.

Vico afirma en repetidas ocasiones que la historia es construida por el hombre, que es un plan completamente humano. Pero por otro lado, introduce cuando menos cierta confusión al realizar afirmaciones sobre la providencia como la formulada en su quinto axioma, donde dice:

Este axioma aleja de la escuela de esta ciencia a los estoicos, los cuales pretenden la insensibilización de los sentidos, y a los epicúreos, que convierten los sentidos en regla, negando ambos la providencia (...), caben en ella los filósofos políticos, principalmente los platónicos, que convienen con todos los juristas en estos tres puntos principales: que existe una providencia divina, que se deben moderar las pasiones humanas y convertirlas en virtudes humanas, y que las almas son inmortales. (Vico, 1985a, p.104)

O esta otra afirmación en la que la intervención de la providencia se muestra de una manera más explícita con lo que aumenta la confusión respecto a su convicción de que la historia la hacen los hombres:

Esta ciencia debe ser, en uno de sus principales aspectos, una teología civil razonada de la providencia divina. (...) dicha ciencia debe ser una demostración, por decirlo así, del hecho histórico de la providencia, pues debe ser una historia de las órdenes que ella, sin ningún aviso o consejo humano, y con frecuencia contra los propósitos de los hombres, ha dado esta gran ciudad del género humano, puesto que, aunque este mundo haya sido creado particular y en el tiempo, las órdenes que ella ha puesto en él son universales y eternas. (Vico, 1985a, p. 147)

Quizá pudiera intentar buscarse una cierta explicación en la confrontación interna en su mente entre su pensamiento racional, filosófico, y sus profundas convicciones católicas. Incluso podría pensarse que sus planteamientos providencialistas buscan evitar problemas con el Santo Oficio, tan activo en el Nápoles de su época en plena euforia contrarreformista. Pero esto no son más que conjeturas, lo cierto es que en su obra aparece esta contradicción que Vico parece asumir sin ningún problema. Hacia el final de la *Ciencia nueva* parece intentar integrar la contradicción con las siguientes palabras:

Los hombres han hecho este mundo de naciones (lo que fue el primer principio incuestionado de esta ciencia, una vez que desesperamos de encontrarla gracias a los filósofos y a los filólogos). Sin embargo, este mundo sin duda ha surgido de una mente a menudo diversa y a veces del todo opuesta y siempre superior a los fines particulares que tales hombres se habían propuesto. (Vico, 1985b, p. 240)

Parece, pues, concebir una providencia inmanente, como la existencia de un orden interno y colectivo que supera los particularismos. Algunas líneas más adelante, insiste:

Por lo que Epicuro se ve de hecho refutado ya que dice que es por el azar, y junto con él sus secuaces Hobbes y Maquiavelo; y de hecho, se ve refutado Zenón, y con él Spinoza, que dicen que es por el destino. Por el contrario, se debe dar la razón de hecho a los filósofos políticos, entre los

que el divino Platón es quien establece que las cosas humanas se regulan por la providencia y el príncipe. (Vico, 1986b, p. 241)

Su admiración por Platón la deja bien patente en la *Autobiografía*, donde lo denomina «príncipe del saber de los griegos» (Vico, 1970, p. 53) y donde señala que

admiraba entre todos a dos grandes figuras, que fueron Platón y Tácito: porque con mentalidad metafísica incomparable, Tácito contempla al hombre tal cual es y Platón tal cual debiera ser. (...) Y la admiración hacia estos dos grandes autores era, para Vico, como un esbozo del plan sobre el que él trabajó después, una historia ideal eterna, sobre la cual corriese la historia universal de todos los tiempos. (Vico, 1970, p. 52)

El tercer autor objeto de su máxima admiración es Bacon, cuya influencia sobre Vico queda bien patente a lo largo de toda su *Ciencia nueva*.

Para realizar el desarrollo de la historia de las naciones el hombre fue primero impulsado por el miedo. El temor a los dioses origina la religión:

Los hombres de gigantesca estatura, más fuertes, que debían vagar por las alturas de los montes, tal como hacen las fieras, que son por naturaleza más fuertes, con los primeros relámpagos después del diluvio universal, al enterrarse por sí mismos en las grutas de las montañas, se sometieron a

una fuerza superior que imaginaron como Júpiter y, llenos de estupor, mientras que antes habían estado invadidos por el orgullo y la fiereza, se humillaran ante una divinidad. (Vico, 1985b, p. 235)

El miedo dio también origen al matrimonio y a la familia patriarcal, pues temiendo que el cielo les impediría gozar del sexo al que se veían impulsados por su «libido bestial»:

Habiendo agarrado a las mujeres naturalmente esquivas y ariscas, (por la fuerza), las arrastraron al interior de sus grutas y, para usar de ellas, las retuvieron dentro para perpetua compañía de toda su vida. De este modo, con los primeros concubinatos humanos, es decir, púdicos y religiosos, dieron inicio a los matrimonios, mediante los cuales tuvieron diversos hijos con algunas mujeres, y se convirtieron en sus padres. Así se fundaron las familias, que los cíclopes gobernaban sobre sus hijos y sus mujeres con poderes familiares. (Vico 1985b, p. 236)

Estos padres se asentaron en sus tierras y comenzaron la siembra y el cultivo del trigo, es decir, surge la propiedad.

También del miedo surgieron las clases sociales, pues los hombres impíos, nómadas y solitarios «corrieron a buscar refugio en los asilos de los padres; y éstos, al acogerles bajo su protección, acabaron ampliando mediante las clientelas los reinos familiares con dichos fámulos» (Vico, 1985b, p. 236)

Esto llevó al desarrollo de las repúblicas heroicas donde los nobles reinaban sobre los plebeyos.

Pero al discurrir de los años, al desarrollarse cada vez más las mentes humanas, la plebe de los pueblos se desengañó finalmente de la vanidad de tal heroísmo y entendió que era igual en naturaleza que los nobles: por lo que aspiró también ella a formar parte de los órdenes civiles de la ciudad.

(Vico, 1985b, p. 237)

Al irse corrompiendo los estados populares, la providencia emplea uno de estos tres remedios:

- Uno interior: el establecimiento de una monarquía.
- Uno exterior: la conquista por parte de otras naciones mejores.
- Uno extremo: la vuelta a la barbarie. Vico (1985b) aclara: «Barbarie que es distinta de la primera barbarie del sentido» (p. 239). Tras un período en esta barbarie «volverían a ser mesurados».

Otro de los impulsos del hombre para el desarrollo de la historia fue la búsqueda de su propia utilidad:

Pero los hombres debido a su naturaleza corrupta, son tiranizados por el amor propio, por lo que casi no siguen más que a la propia utilidad; por lo que al querer todo lo útil para sí mismos y ninguna parte para los otros, no pueden poner en acción las pasiones para dirigir las a la justicia. Por tanto establecemos: el hombre en el estado bestial ama solamente su salvación; cuando toma mujer y engendra hijos, ama su sobrevivencia con la sobrevivencia de la familia; llegado a la vida civil, ama su sobrevivencia con la de las ciudades; extendidos los imperios sobre varios pueblos, ama su sobrevivencia con la sobrevivencia de las naciones; unidas las naciones en guerras, paces, alianzas, comercio, ama su sobrevivencia con la de todo el género humano. El hombre en todas estas circunstancias ama principalmente la utilidad propia. (Vico, 1985a, p. 146)

Si la historia puede ser conocida y comprendida, y dado que la han hecho los hombres, puede ser una ciencia tan precisa como las ciencias de la naturaleza, y puesto que es una ciencia que ayuda al hombre a conocerse como hombre, lógico será que constituya una parte importante de la formación de éste y, por tanto, de la enseñanza.

El planteamiento de Vico de intentar buscar una explicación global de la historia, contiene en sí mismo un planteamiento didáctico antime-morista. Lo importante al enseñar historia no es dar una colección de hechos y datos, sino intentar buscar una explicación racional al desarrollo de los mismos.

Ahora bien, como no debe darse a los alumnos unos conocimientos que superen sus capacidades y como la secuencia lógica del aprendizaje, según Vico, es primero aprender, después juzgar y por fin razonar, en los primeros años, la historia que se explique debe estar cargada de fantasía, similar a la construida por los primeros hombres, y a partir de ella debe llegarse a la explicación racional humana.

Nuestros críticos ponen la primera verdad como anterior, extraña y superior a toda imagen corpórea. Pero la enseñan demasiado prematuramente a los jóvenes, incluso cuando estos son inmaduros. En efecto, tal como en la vejez prevalece la razón, en la juventud prevalece la fantasía, y no conviene de ninguna manera ahogarla, ya que siempre se la considera como feliz indicio del genio futuro. (Vico, 1989, p. 43)

Este planteamiento conlleva además la ventaja de proporcionar al alumno una motivación fuerte para el estudio de la historia, pues la historia poética, cargada de fantasía, en los primeros años le resultará atractiva y una vez tomado el gusto por esta disciplina le llevará a que, con el desarrollo de la razón, el alumno se interese por buscar una explicación racional del pasado que le sirva para actuar en el presente y construir el futuro.

1.2.6. Rousseau.

Planteamientos educativos.

Rousseau expone su concepción de la educación fundamentalmente en el *Emilio*, publicado en 1762, aunque en el *Contrato social*, publicado el mismo año, es donde analiza los conceptos de naturaleza y ley natural que constituyen la guía y fundamentación de su ideal educativo. También en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* (1772) dedica el capítulo cuarto a la educación. Este capítulo tiene gran trascendencia para no caer en el error de pensar que para Rousseau el mejor o el único modelo educativo es el de un preceptor privado, tal como aparece en el *Emilio*. En *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* recomienda el establecimiento de un sistema educativo único y gratuito, si bien afirma que la educación pertenece únicamente a los hombres libres, que en la Polonia de su época eran sólo la nobleza y las clases acomodadas, dado que se mantenía todavía el sistema de servidumbre.

La narración del proceso educativo de Emilio sirve a Rousseau para exponer su pensamiento pedagógico más profundo. La educación de este huérfano, llevada a cabo por un preceptor, marca un hito en el desarrollo de la educación y su influencia no ha cesado todavía.

En el *Emilio* aparecen algunos rasgos que podríamos considerar autobiográficos. También Rousseau se había quedado huérfano de madre, que murió a causa de su nacimiento, y a partir de los diez años, prácticamente huérfano de padre, pues éste huyó de Ginebra y el pequeño Jean Jacques hubo de quedarse bajo la tutela de unos parientes. Además su formación escolar fue bastante escasa.

Los cuatro primeros libros, de los cinco en que está dividido el *Emilio*, hablan de la educación masculina, cuyo prototipo es Emilio, y el quinto se dedica a la educación femenina, cuyo prototipo es Sofía, que está destinada a ser la compañera de Emilio.

Rousseau distingue dos tipos de educación. Una educación positiva que pretende formar el espíritu del niño prematuramente instruyéndole en los deberes que corresponden al hombre. Y una educación negativa que pretende perfeccionar los órganos y preparar el camino de la razón por medio del ejercicio de los sentidos.

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y del espíritu del error. Si no podéis hacer nada, dejarle (sic) hacer; si podéis conducir a vuestro alumno sano y robusto hasta la edad de doce años, sin que él sepa distinguir su mano derecha de su mano izquierda, desde vuestras primeras lecciones los ojos de su entendimiento se abrirán a la razón; sin prejuicios, sin hábitos, no existiría nada en él que pudiera

contrariar el efecto de vuestros cuidados. Muy pronto llegaría a ser en vuestras manos el más prudente de los hombres; y comenzando por no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación. (Rousseau, 1969, p. 89)

Para Rousseau, la educación es fundamental para el género humano, pues nacemos débiles, desprovistos de todo y estúpidos. Todo lo que nos falta por nacimiento, lo recibimos por la educación. La educación forma a los hombres como el cultivo forma a las plantas. Toda nuestra formación deriva de tres fuentes posibles:

Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que se nos enseña a hacer de este desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. (Rousseau, 1969, p. 24)

El ciclo educativo lo divide Rousseau en cuatro períodos y en cada uno de ellos la educación debe tener determinadas características:

A.- La infancia:

Es el período que se extiende desde el nacimiento hasta los cinco años. Lo principal es el desarrollo físico y para ello debe dejarse al niño libre de trabas para que construya su experiencia a través de los sentidos. Rousseau (1969), afirma:

En el comienzo de la vida, cuando la memoria y la imaginación están todavía inactivas, el niño no se muestra atento sino a aquello que afecta actualmente a sus sentidos; siendo las sensaciones los primeros materiales de sus conocimientos, ofrecérselas en un orden conveniente es preparar su memoria para facilitarlas un día, en el mismo orden, a su entendimiento.
(p. 56)

Por tanto, la formación de la infancia se deriva de la primera de las fuentes de educación: la naturaleza.

Durante esta primera etapa, la madre será quien cuide y alimente a los hijos y el padre será el primer preceptor.

B.- *La niñez:*

Desde los cinco a los diez años aproximadamente se extiende esta segunda etapa en la que se produce el desarrollo de los sentidos en contacto con el mundo externo. La fuente de formación en esta etapa son las cosas, los objetos del entorno con los que interacciona el sujeto.

El tutor debe evitar las presiones de la gente y no debe tratar de razonar, sino ordenar lo que debe hacer el alumno, pues éste no puede percibir los argumentos que incluyen conceptos de deber y obligación, conceptos morales.

C.- La preadolescencia:

Desde los diez a los quince años se desarrolla esta etapa en que comienza el despertar de la razón y, por tanto, en la que se inicia la educación intelectual.

La tercera fuente de formación, las personas, entra en juego a partir de ahora.

Rousseau (1969), propugna una metodología activa, el aprendizaje por descubrimiento y no por transmisión:

Yo no estimo las explicaciones por medio de discursos; los jóvenes les prestan poca atención y no los retienen. ¡Las cosas! ¡las cosas! Yo no repetiré nunca lo suficiente que damos demasiado poder a las palabras: con nuestra educación charladora sólo hacemos charlatanes. (p. 193)

D.- La pubertad y el comienzo de la edad adulta:

Desde los quince a los 20 años se desarrolla la etapa en que debe ocuparse de la educación moral, pues en ella se desarrollan la razón y el juicio.

Durante esta etapa debe leer mucho y completar su formación con actividades manuales y ejercicios físicos. La dieta debe ser moderada. Y todo debe realizarlo ateniéndose a horarios regulares.

Rousseau, quien antes de llegar a París y tomar contacto con Diderot y D'Alambert, editores de la Enciclopedia, había desempeñado los más variados oficios, como chico de los recados, mozo, lacayo, grabador, copista de música, preceptor privado, etc., consideraba necesario además que Emilio aprendiera un oficio. El oficio que elige para él es el de carpintero, pues considera que:

Es limpio y es útil; puede desempeñarse en la casa; mantiene suficientemente dispuesto el cuerpo, exige en el obrero destreza e industria, y en la forma de las obras que la utilidad determina no quedan excluidos la elegancia y el gusto. (Rousseau, 1969, p. 219)

A partir de los dieciocho años entra en la primera fase de la vida adulta, fase que Rousseau considera el campo de la formación moral.

El último libro del *Emilio* está dedicado a la educación femenina, a la educación de Sofía, futura esposa de Emilio. Rousseau defensor de la igualdad entre los seres humanos, considera que los hombres son activos y fuertes, mientras que las mujeres son pasivas y frágiles. Así Sofía debe estar más protegida de niña y su formación no debe ser muy extensa, limitándose a lo necesario para ser esposa y madre. Debe cultivar la

delicadeza y aprender costura y tapicería. La religión es más necesaria a las mujeres que a los hombres.

Concepción de la historia.

Rousseau, filósofo, pedagogo, escritor y músico, no parece tener ideas muy claras acerca de la historia. Para Rousseau, la historia constituye el proceso de decadencia del hombre alejado de la naturaleza, desnaturalizado. Para él la civilización es el origen de la corrupción del ser humano. La historia es el proceso de desviación del hombre del estado primitivo de inocencia y de dicha en que vivió antes de agruparse en colectividades sociales.

Frente a los planteamientos optimistas sobre la evolución social y el progreso que habían surgido en Inglaterra y dominaban el pensamiento de los ilustrados franceses, Rousseau se hizo famoso prácticamente al ganar el concurso convocado por la Academia de Dijon con el discurso *¿Ha contribuido la restauración de las artes y las ciencias a la corrupción o la purificación de la moral?*, en el que defendió que la restauración de las artes y las ciencias había contribuido a la corrupción, en vez de a la purificación moral de los hombres.

Algunos años después volvió a presentarse, sin fortuna esta vez, al mismo concurso con el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, donde señala a la propiedad privada como el origen de la desigualdad humana:

El primero a quien, después de cercar un terreno, se le ocurrió decir «Esto es mío», y halló personas bastante sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, muertes, miserias y horrores habría ahorrado al género humano el que, arrancando las estacas o arrasando el foso, hubiera gritado a sus semejantes: «¡Guardaos de escuchar a ese impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son para todos y que la tierra no es de nadie!»». (Rousseau, 1969, p. 67)

Rousseau critica también la sociedad de su tiempo, pero la salida que propone para todos estos problemas es la vuelta a la naturaleza, no por medio de la acción social, sino por la acción interior individual a través de la educación.

La concepción de la historia de Rousseau está sin duda más cercana a la de los románticos posteriores, de los que se le considera predecesor, que de la de sus contemporáneos ilustrados. Quizá pudiera atribuírsele el mérito de buscar y ver valores positivos en épocas anteriores, en contra del desprecio generalizado que por ellas tenían los ilustrados. Rousseau en su *Discurso sobre las artes y las ciencias* llegó a afirmar que el salvajismo primitivo era superior a la vida civilizada.

Después en el *Contrato social* suavizará su expresión. En el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, afirma:

En todas las naciones del mundo los progresos del espíritu han estado precisamente en proporción con las necesidades que los pueblos habían recibido de la naturaleza, o con las sugeridas por las circunstancias, y , por consiguiente, con las pasiones que los llevan a proveer sus necesidades. Presentaría en Egipto las artes nacientes, extendiéndose con los desbordamientos del Nilo; seguiría por su progresión entre los griegos, donde vióseles germinar, crecer y elevarse hasta los cielos, entre las arenas y las rocas del Ática, sin poder echar raíces en las fértiles orillas del Eurotas; observaría que en general, los pueblos del Norte son más industriosos que los del Mediodía, porque no pueden pasar sin serlo, como si la naturaleza quisiera igualar así las cosas, dando a los espíritus la fertilidad que niega a la tierra. (Rousseau, 1981, p. 41)

Rousseau es un pensador preocupado por el conocimiento de la naturaleza del niño y del hombre y considera la historia como un elemento fundamental para llegar a conocernos. Pero los historiadores más útiles no son los más juiciosos, sino los más sencillos y aquellos que, como Plutarco, pintan a los grandes hombres en la intimidad de su vida privada.

No parece, sin embargo, tener mucha confianza en la veracidad y exactitud científica de la historia. Veracidad y exactitud que serían imposibles a tenor de lo que dice en *Mi retrato*:

Veo que las personas que más íntimamente viven conmigo no me conocen, y que atribuyen la mayor parte de mis acciones, buenas o malas, a motivos totalmente distintos de los que las produjeron. Esto me hace pensar que la mayoría de los caracteres y retratos que se encuentran en los historiadores no son más que quimeras que con inspiración un autor vuelve fácilmente verosímiles y relaciona con las principales acciones de un hombre igual que un pintor ajusta en los cinco puntos una figura imaginaria. (Rousseau, 1971b, p. 160)

Tampoco parece confiar mucho en el esfuerzo de investigación de los historiadores a los que acusa de copiarse unos a otros:

Si los mismos príncipes son pintados por los historiadores con cierta uniformidad, no es, como se piensa, porque estén en primer plano y sean fáciles de conocer, sino porque el primero que los ha pintado es copiado por todos los demás. No hay apenas verosimilitud en que el hijo de Livio se parezca al Tiberio de Tácito: así es, sin embargo, como todos nosotros lo vemos, y se prefiere ver un bello retrato que un retrato parecido. (Rousseau, 1971b, p. 160)

Quizá por esto o por su poco profundo conocimiento de la historia procura construir sus argumentaciones «sin recurrir a los testimonios inseguros de la historia» (Rousseau, 1981, p. 41). Del escaso conocimiento de la historia da claras muestras al anteponer el uso del hierro a la agricultura:

La invención de las demás artes fue, por tanto, necesaria para obligar al género humano a dedicarse a la agricultura. Desde que se necesitaron hombres para fundir y forjar el hierro, fueron precisos hombres para ocuparse de su manutención. (Rousseau, 1981, p. 79)

La enseñanza de la historia.

Para Rousseau la historia es una disciplina muy importante en la formación de todos los seres humanos, pero no es una enseñanza que deba iniciarse desde los primeros años. Dado que sus planteamientos sobre la enseñanza de la historia varían según el período educativo de que se trate, realizaremos el análisis en cada uno de los períodos del ciclo educativo que Rousseau establece.

A.- La infancia y la niñez.

Durante la primera etapa de la vida de un niño, la infancia, y la segunda, a la que podemos denominar niñez, la historia no tiene cabida en la enseñanza del niño, al igual que ninguna otra disciplina escolar y ningún libro. Durante estos períodos, la educación debe ser negativa en el sentido antes expuesto. Será la experiencia directa en contacto con las cosas quien le dé al alumno las nociones básicas.

Rousseau afirma que durante estos dos períodos de la vida de un niño es inútil enseñarles lenguas, pues pueden aprender signos diferen-

tes, cambiar las palabras, pero no son capaces de comprender, de comparar las ideas.

La geografía, pretendiendo enseñarles la descripción de la tierra, no les enseña más que a conocer mapas sin ninguna relación con la realidad, de tal modo que para los niños, el mundo «es un globo de cartón».

Sobre la enseñanza de la historia en estos primeros años, Rousseau (1969), afirma rotundamente:

Por un error aún más ridículo, se les hace estudiar la historia: se imaginan que la historia está a su alcance porque ella es sólo una colección de hechos. (p. 109)

Pero los hechos no se pueden separar de sus causas, sus consecuencias y sus relaciones morales, aspectos incomprensibles en estas edades.

Cuenta Rousseau la anécdota de un niño al que le explica su preceptor la historia de Alejandro y que él repite con exactitud y con gracia delante de todos cuando se sientan a la mesa. Rousseau se lo lleva después a dar un paseo y comprueba que el niño admiraba el valor de Alejandro por haber sido capaz de tomar un brebaje de mal sabor sin

titubear, pues el niño había tenido que tomar unas medicinas algunos días antes.

Un niño puede aprender palabras, pero no tendrá ideas claras sobre los temas que se le trata de enseñar:

No, si la naturaleza concede al cerebro del niño esta flexibilidad que le faculta para percibir toda clase de impresiones, no es para que en él se graben nombres de reyes, fechas, términos de heráldica, de esfera, de geografía y todas esas palabras carentes de sentido para su edad y sin utilidad alguna para cualquier otra, con los que se abrumba su triste y estéril infancia; lo está para que todas las ideas que él pueda conocer y que le son útiles, todas las que se relacionan con su felicidad y deben un día iluminar sus deberes, se tracen lo más pronto posible en caracteres indelebles, sirviéndose para conducirse durante toda su vida de una manera de acuerdo con su manera de ser y facultades. (Rousseau, 1969, pp. 111-112)

B.- La primera adolescencia.

En el libro tercero del *Emilio*, dedicado al tercer período del ciclo educativo, que comprende la edad que «se acerca a la adolescencia, sin ser todavía la pubertad» (p. 175), Rousseau (1969) dedica bastante atención a la enseñanza de la geografía, por referirse ésta al conocimiento de la naturaleza. Se refiere a la geografía como geografía física únicamente y advierte que para su enseñanza debe observarse la naturaleza directamente, en vez de utilizar aparatos.

Queréis enseñar la geografía a este niño, y vais a buscar globos, esferas, mapas: ¡Cuánto aparato! ¿Por qué todas estas representaciones? ¡Comenzad por enseñarle el objeto mismo, a fin de que él sepa al menos de qué le habláis! (Rousseau, 1969, p. 179)

Respecto a la historia, en este período a partir de los doce o trece años, el niño empieza a comprender el tiempo, pero todavía no es el momento de enseñarle historia.

Cuando antes de sentir sus necesidades las prevén (sic), su inteligencia está ya muy avanzada, y ellos comienzan a conocer el valor del tiempo. Importa entonces acostumbrarles a dirigir el empleo del mismo sobre objetos útiles, pero de una utilidad sensible para su edad, y al alcance de sus luces. Todo cuanto se fundamenta en el orden moral y en el uso de la sociedad no debe serle mostrado tan pronto, porque no está en estado de comprenderlo. (Rousseau, 1969, p. 191)

Rousseau plantea, pues, algo que cada vez está más claro: primero hay que comprender el tiempo personal y el tiempo físico, para poder entender después el tiempo histórico, que es algo mucho más complejo al integrar cuestiones como la secuenciación, la concurrencia, la continuidad causal, etc.

De hecho, en este período todavía no debe enseñársele ninguna ciencia, sino despertar su gusto por ellas y enseñarle los métodos para aprenderlas cuando el gusto esté mejor desarrollado.

«Yo odio los libros; no enseñan sino a hablar de lo que no se sabe» (p. 198), afirma Rousseau (1969), pero unas líneas más adelante reconoce que los libros son absolutamente necesarios y señala que existe uno que facilita el mejor tratado de educación natural: *Robinson Crusoe*. Este será el primer libro que deba leer Emilio y el único durante mucho tiempo.

«Convengo en que este estado no es el del hombre social; verosíblemente no debe ser el de Emilio: pero es desde este mismo estado desde el que debe apreciar todos los demás.» (p. 199) Según Rousseau, es necesario analizar primero las cosas desde el lugar de un hombre aislado, para después integrarse adecuadamente en sociedad. Debe ponerse cuidado en apartar del alumno todas las nociones de las relaciones sociales que no estén a su alcance y cuando las relaciones entre los conocimientos nos obliguen a mostrarle la mutua dependencia de los hombres, en lugar de presentársela por el lado moral, debemos llevar primero su atención hacia la industria y las artes mecánicas.

La práctica de las artes naturales, para las cuales puede ser suficiente un solo hombre, conduce a la investigación de las artes industriales, y que tienen necesidad del concurso de varias manos. Las primeras pueden ser ejercidas por solitarios, por salvajes; pero las otras no pueden nacer nada más que en la sociedad, y la hacen necesaria. (p. 200)

Para Rousseau, el hombre no debe empezar a conocerse a sí mismo a través de la historia y las relaciones con otros hombres, sino que debe

empezar por conocerse a sí mismo a través de la naturaleza para evitar tener prejuicios.

El maestro no debe acumular observaciones sobre minucias sin importancia, sino aproximar al alumno a las grandes relaciones que deberá conocer un día para poder establecer su propio juicio respecto al buen o mal orden de la sociedad civil.

Los conocimientos políticos de un niño deben ser claros y limitados; no debe conocer del gobierno, en general, sino aquello que se relacione al derecho de propiedad, del que ya posee alguna idea. (p. 204)

Durante todo este período de su vida:

Emilio no tiene sino conocimientos naturales y puramente físicos. Incluso no sabe el nombre de la historia, y lo que es metafísica y moral. El conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero ninguna de las relaciones morales de hombre a hombre. (p. 227)

C.- La pubertad y la primera edad adulta.

El libro cuarto lo dedica Rousseau (1969) al análisis de lo que considera el «segundo nacimiento» con el desarrollo de la pubertad: «Es aquí donde verdaderamente nace el hombre a la vida, y cuando nada humano le es ajeno» (p. 229).

Hasta ahora Emilio no ha considerado nada más que a sí mismo y se supone que tiene la necesaria experiencia personal. A partir de ahora comienza el estudio de los hombres y de la sociedad. Pero este conocimiento no puede darse sustituyendo su experiencia y el progreso de su razón por la experiencia y la autoridad del maestro. Para evitar esto debe comenzarse por mostrarle los hombres en otros tiempos y lugares, de forma que pueda verlos como un espectador.

Hacia los dieciocho años ha llegado el momento para estudiar la historia:

Para conocer a los hombres es necesario verlos actuar. En el mundo se les oye hablar; ellos presentan sus palabras y ocultan sus acciones: pero en la historia son descubiertos, y se les juzga por los hechos. Sus mismos propósitos ayudan a considerarlos; pues, comparando cuanto ellos hacen con lo que dicen, se ve a la vez lo que son y lo que quieren parecer. (Rousseau, 1969, p. 260)

Se trata, pues, de aprender ahora, tras haber aprendido a través de la experiencia personal, a través de la experiencia de los demás. Pero en este caso, mejor que observar directamente a los hombres que nos rodean y que intentan ocultar con sus palabras sus actos, es acudir a la experiencia del hombre en el pasado, a la historia.

El estudio de la historia, sin embargo, no está libre de peligros e inconvenientes. Algunos de los más importantes para Rousseau son:

- La historia suele prestar más atención a los aspectos negativos que a los positivos de los hombres:

Sólo conocemos el mal; apenas hace época el bien. Sólo son célebres los malvados, los buenos son olvidados y puestos en ridículo: he aquí como la historia, así como la filosofía, calumnian sin cesar al género humano. (Rousseau, 1969, p. 261)

- La historia no es objetiva, los hechos «cambian de forma en el cerebro del historiador, se entreveran sus intereses, toman el tinte de sus prejuicios» (Rousseau, 1969, p. 261).

Rousseau considera que los historiadores no deben juzgar para permitir que el alumno juzgue por sí mismo. Por esto afirma preferir a los historiadores antiguos y descartar la historia moderna. Entre aquellos prefiere a los más sencillos y no a los más «juiciosos». Así, para la educación de un joven, descarta a Polibio, Salustio y Tácito, mientras considera a Tucídides como «el verdadero modelo de los historiadores», pues, según él, expone todas las circunstancias para que nosotros podamos juzgar. De todas formas, le achaca el grave defecto de hablar siempre de la guerra, que es lo menos instructivo. Jenofonte y César tienen la misma virtud y el mismo defecto. Heródoto incluye «pueriles ingenuidades», que hacen

necesario el discernimiento para ser leído. Tito Livio tampoco es idóneo en absoluto para esta edad, por su visión política y moral de la historia.

- La historia tiende a registrar sólo los hechos destacados que pueden ser fijados por nombres, lugares y fechas, olvidando las «causas lentas y progresivas de estos hechos». Comenta que, en su siglo, algunos han buscado esta evolución, pero que en realidad lo que hacen es deformar los hechos para que se acomoden a su sistema establecido previamente.

- Presenta más las acciones que los hombres. No se ocupa de la vida privada, que sería más provechosa para conocer el corazón humano, aunque este debe conocerse también examinándolo en la multitud. Plutarco es quien mejor trata los pequeños detalles que permiten conocer mejor a los grandes hombres.

La finalidad del estudio de la historia, para Emilio, la resume Rousseau (1969) en estas palabras:

Sabrà de antemano apartar la ilusión de las pasiones antes de que ellas nazcan; y, viendo que en todos los tiempos ellas han cegado a los hombres, estará prevenido respecto a la manera en que pudieran cegarle a su vez, si jamás él pudiera librarse de ellas. (p. 267)

Según Rousseau, lo importante es que Emilio llegue a ser él mismo, al contrario de lo que suele hacerse al enseñar historia, que es inducir a los alumnos a identificarse con los personajes que estudian.

Para observar bien a los hombres es necesario:

Un gran interés por conocerlos, una gran imparcialidad para juzgarlos, un corazón bastante sensible para concebir todas las pasiones humanas, y bastante calma para no experimentarlas. (Rousseau, 1969, p. 269)

Esto no debe hacer caer a Emilio en la vanidad de pensar que es mejor que todos los demás hombres, sino que debe llevarle a la conclusión de que es un hombre como todos y sujeto a las mismas debilidades.

En definitiva, el fin último lo expone Rousseau (1969) en las siguientes palabras:

Queriendo formar al hombre de la naturaleza, no se trata de hacerle un salvaje y de relegarle al fondo de los bosques; sino de procurar que al encerrarle en el torbellino social no se deje arrastrar ni por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; que él vea con sus ojos, que sienta con su corazón; que ninguna autoridad lo gobierne fuera de su propia razón. (p. 281)

También Rousseau incide en la cuestión de la educación para la paz. Ya hemos aludido a su consideración como defecto de muchos

historiadores el que traten sólo o principalmente del tema de la guerra. Su postura ante este tema es, a nuestro entender, un poco mesiánica, tratando de situarse por encima del bien y del mal.

Enseñad a vuestro alumno a amar a todos los hombres, e incluso a aquellos que los desprecian; obrad de modo que él no se incluya en ninguna clase, sino que se encuentre en todas; en su presencia habladle del género humano con ternura, incluso con compasión, pero nunca con desprecio. Hombre, no deshonres al hombre. (Rousseau, 1969, p. 264)

Su recomendación conduce a una postura elitista, alejada de todo compromiso personal para transformar la realidad, que sólo puede darse en nuestra opinión a partir de la conciencia de pertenecer a una determinada clase, con unos determinados intereses. Otra cuestión es que uno considere que los intereses de la propia clase son los que merece la pena defender para contribuir a la mejora de las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, etc. , del género humano. En nuestra opinión, uno es más él mismo, en tanto en cuanto es más consciente de su circunstancia y se implica más en ella. El elitismo de sentirse por encima de las clases, es similar al apoliticismo, que siempre está de parte de los que tienen el poder, aunque muchas veces no tengan la razón. El ser defensor de la paz y la concordia entre los hombres, no significa de ningún modo ni defender la sumisión y el conformismo, ni situarse en una posición supuestamente neutra y «compadecer a los pobres desgraciados que se meten en el barro, aunque les salpique de vez en cuando».

Aquí Rousseau muestra el típico espíritu ilustrado de analizar la realidad desde fuera, considerar que está muy mal, pero no mover un dedo para cambiarla. Para ellos el pensamiento, la razón, es el «lujo cultural de los neutrales, que lavándose las manos, se desentienden y evaden», que diría Gabriel Celaya.

Rousseau: La historia, sólo para adultos.

Rousseau es un hombre y un pensador polémico. Es duramente criticado por los enciclopedistas, especialmente por Voltaire, al dar preeminencia a la naturaleza sobre la razón, que para los ilustrados es prácticamente todopoderosa.

La publicación del *Emilio*, además de enfrentarle con los ilustrados por su defensa de los sentimientos y de la religiosidad frente a la razón, desencadenará las iras tanto del calvinismo, su primera religión, como del catolicismo, al que se había convertido para obtener la protección de Mme. Warens. Tanto los católicos como los calvinistas consideraban que la religión natural que defiende en *La profesión de fe de un vicario de Saboya*, no era precisamente ortodoxa. La condena del arzobispo y del Parlamento de París le obligan a abandonar Francia. Tanto el *Contrato social* como el *Emilio* son condenadas en varios países europeos.

Tras pasar por Suiza se acoge a la hospitalidad de Hume en Inglaterra, pero pronto surge la polémica y se enemista con él.

Rousseau es además un hombre y un pensador contradictorio o, más bien, paradójico. Hombre impulsivo, tremendamente individualista y defensor apasionado de sus propias ideas, se muestra por otro lado como un moralista estricto que propugna la necesidad de que la sociedad y el Estado se constituyan para servir a la voluntad general, entendida como la unión de los intereses privados por medio de un contrato social establecido libre y recíprocamente entre la comunidad de individuos. Esta «voluntad general» se opone a la «voluntad de todos», entendida ésta como los apetitos individuales de cada cual.

Considerado como un gran educador y el más famoso pedagogo de la edad moderna, y siendo el hombre que en sus obras educativas defiende a ultranza el respeto a la personalidad del niño y la importancia de los sentimientos, el hombre que afirma que la madre debe alimentar y cuidar personalmente a los hijos pequeños y que el padre debe ser el primer preceptor,... fue también el hombre que mandó al hospicio a los cinco hijos que tuvo con Thérèse Levasseur. Por este acto ha sido duramente criticado y él mismo tuvo grandes remordimientos toda su vida, a pesar de que el hecho era habitual en su época, y en sus últimos años se justifica con estas palabras:

Comprendo que el reproche de haber metido a mis hijos en el Hospicio ha degenerado fácilmente, con un pequeño giro, en el de ser un padre desnaturalizado y en el de odiar a los niños. No obstante, es seguro que es el temor a un destino mil veces peor para ellos y casi inevitable por otra vía, lo que más me ha decidido en esa gestión. (Rousseau, 1971a, p. 133)

Se defiende de la acusación de odiar a los niños relatando cómo le gustó siempre jugar con ellos y el placer que, ya viejo, le producía contemplar sus juegos, y empleando su propia obra como último argumento, dice: «Sería probablemente la cosa más increíble del mundo que *Eloísa* y *Emilio* fuesen obra de un hombre que no ama a los niños» (Rousseau, 1971a, p. 134).

Otra de las paradojas rousseaunianas es su concepto de libertad. Propugna que al niño se le deje libre, no se le coaccione, ni se le someta a programas ni horarios rígidos, pero esta libertad no es más que una ilusión del alumno que en realidad se ve obligado a comportarse tal como el preceptor desea. Rousseau afirma que «no hay dominio más completo que el que mantiene la apariencia de libertad». Por otra parte, en el *Contrato social* llega a decir que el ciudadano «estará obligado a ser libre».

Una paradoja más de Rousseau es su posición frente a la propiedad privada. Por un lado hemos visto como en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad* considera a la propiedad privada como fuente de

crímenes, guerras, muertes, miserias y horrores para la humanidad; pero, por otro lado, señala que el Estado debe proteger el «sagrado derecho» de la propiedad privada y pone a Emilio en una situación en que aprenda de una forma clara, neta, sencilla y comprensible para el niño, que la propiedad es un derecho del primer ocupante de una tierra.

No es de extrañar, pues, que su espíritu paradójico se muestre también en el tema que más directa y concretamente nos ocupa aquí: la didáctica de la historia.

En el conocimiento del mundo físico aboga por un aprendizaje en contacto directo con la propia realidad y así, en la enseñanza de la geografía, critica duramente la utilización de mapas, esferas y todo tipo de instrumentos que, en definitiva, la escuela utiliza como representaciones simplificadas de la realidad.

Sin embargo, en el conocimiento del mundo humano no considera conveniente el contacto directo con los hombres y propugna el acudir a la historia, pues en la observación directa, los hombres ocultan sus acciones y sólo vemos sus palabras, mientras que en la historia se les juzga por sus acciones y se les puede conocer mejor al tener la posibilidad de conocer sus hechos y poder compararlos con lo que decían.

Una nueva paradoja la constituye el hecho de que tras afirmar que la historia es el mejor medio para conocer al hombre y a la sociedad, la cubra de tales defectos que la inutilizarían para sus propósitos. Considera que la historia calumnia al género humano al olvidar a los buenos y hacer célebres a los malos; que se ocupa sólo de los hechos, olvidando las causas lentas y progresivas de los mismos; que prácticamente no se ocupa de la vida privada que sería lo más útil para conocer el corazón del hombre; y, sobre todo, la acusa de falta de objetividad, ya que muchos historiadores faltan a la verdad al deformar los hechos según sus intereses. La verdad, junto con la naturaleza, es un tema tan importante en la vida de Rousseau que resulta muy acertado el epitafio de su tumba: «Aquí descansó el hombre de la naturaleza y de la verdad».

En el libro II de sus *Confesiones* alude al sufrimiento que todavía en su vejez le produce el recuerdo de una mentira para ocultar el robo de una cinta cuando tenía dieciséis años, robo del que acusó a una joven criada.

En su segunda obra autobiográfica, *Ensoñaciones de un paseante solitario*, dedica el cuarto paseo a la mentira y la verdad, y afirma:

He visto gentes de esas que se llaman verdaderas en el mundo. Toda su veracidad se limita en las conversaciones inútiles a citar fielmente los lugares, los tiempos, las personas, a no permitirse ninguna ficción, a no embellecer ninguna circunstancia, a no exagerar nada. En todo aquello que

no afecta a su interés tienen en sus narraciones la fidelidad más inviolable. Pero que se trate de abordar algún negocio que les afecte, de narrar algún hecho que les toque de cerca; todos los colores son empleados para presentar las cosas bajo la luz que más les beneficia, y si la mentira les es útil y se abstienen de decirla ellos mismos, la favorecen con habilidad y actúan de tal modo que la adoptan sin que pueda serles imputada. Así lo quiere la prudencia: adiós a la veracidad.

El hombre que yo llamo *verdadero* hace todo lo contrario. (Rousseau, 1971a, p. 65).

Una última paradoja que podríamos poner de relieve aquí, de entre las muchas posibles, es el hecho de que siendo escaso su conocimiento de la historia, como hemos señalado, preste una gran atención a su enseñanza y a lo largo de todo el *Emilio* incide una y otra vez en el tema con una clara visión de su complejidad que le lleva a recomendar su enseñanza sólo a partir de la adolescencia que es cuando puede adquirirse un conocimiento histórico mínimamente serio y comprensivo. Para Rousseau antes de la adolescencia se pueden memorizar datos, hechos, incluso conceptos, pero esto resulta totalmente inútil para la formación real del alumno, pues éste será capaz de repetir lo memorizado, pero no de comprenderlo y comprender así la sociedad en que vive y el hombre que es. Hemos optado por el término paradoja, en lugar de contradicción, porque, si bien se mira, todas sus contradicciones no impiden que quede claro el gran impulso que supuso su obra tanto en el campo social como en el educativo, en el que muchas de sus aportaciones siguen teniendo plena vigencia.

1.2.7. Kant.

Planteamientos educativos.

Kant no fue un pedagogo, pero su influencia en la pedagogía ha sido inmensa. La obra *Pedagogía* fue publicada a partir de los apuntes tomados por su alumno Friedrich Theodor Rink en las clases que impartió en la universidad de Königsberg, donde la disciplina de pedagogía era impartida por todos los profesores por turno. Fue publicada en 1803 con la revisión y autorización de Kant.

Se puede incluir a Kant, dentro de la corriente ilustrada, en el llamado idealismo pedagógico alemán. Para él, el hombre no es ni bueno por naturaleza, como para Rousseau, ni malo por naturaleza, como considera Hobbes, pues no es «por naturaleza un ser moral». Sólo cuando su razón se eleve a los conceptos de ley y de deber podrá ser considerado un ser moral, y a ese status llega el hombre por medio de la educación.

«La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre» (p. 34), afirma Kant (1983).

Para Kant (1983), la educación no sólo es algo exclusivamente humano, sino algo imprescindible para el hombre: «El hombre es la única criatura que ha de ser educada» (p. 29). «Únicamente por la educación el

hombre puede llegar a ser hombre» (p. 31). Pero aclara que: «Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle» (p. 39)

El objetivo de la educación es desarrollar la autonomía de juicio del alumno, concediendo primacía a la formación, a la educación moral, sobre la instrucción: «En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los alumnos» (Kant, 1983, p. 86).

La ética del deber por el deber impregna su pedagogía. Por la educación, el hombre ha de ser disciplinado, cultivado, prudente y moral.

La educación es el desenvolvimiento de las disposiciones naturales y, al mismo tiempo, es transmisión: «Una generación educa a otra» (p. 30). Para Kant, la educación es un «arte» que puede desarrollarse de una forma mecánica, no planificada o de una forma razonada, pero «en el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia» (p. 36)

Para Kant (1983) la educación debe ocuparse de dos grandes ámbitos:

La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación *física* es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea

los cuidados. La educación *práctica o moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Kant, 1983, p. 45)

A.- EDUCACIÓN FÍSICA.

En la parte de su obra *Pedagogía* dedicada a la educación física, Kant señala que ésta tiene dos componentes:

a.- *Educación negativa*: que consiste en evitar las perturbaciones a la previsión de la naturaleza. En ella debe atenderse a dos aspectos:

- Educación del cuerpo, para la cual da una serie de consejos sobre los cuidados adecuados para el desarrollo físico del niño.

- Educación del espíritu, «que, en cierto modo, también se puede llamar física» y que debe preocuparse fundamentalmente de que la disciplina no esclavice al niño, que debe sentir siempre su libertad.

b.- *Educación positiva*: que consiste en la transmisión de la cultura y que hace que el hombre se distinga del animal. En ella también deben atenderse dos aspectos:

- Cultura del cuerpo, que se dirige al desarrollo del movimiento y de los sentidos y para lo cual son ideales los juegos, aunque éstos «han de tener una intención y un fin».

- Cultura del alma: «La formación física del espíritu se diferencia de la moral en que ésta no se refiere más que a la libertad y aquella sólo a la naturaleza» (p. 61). Esta cultura física del alma puede ser libre (es un juego) o escolar (es un trabajo).

B.- EDUCACIÓN PRACTICA O MORAL.

Mediante ella, el individuo debe llegar a ser un hombre que obra libremente. Debe ocuparse de desarrollar la habilidad, la prudencia y la moralidad del niño tanto en los deberes para consigo mismo, como en los deberes para con los demás.

Las facultades intelectuales (el ingenio, el juicio, el entendimiento, la razón y la memoria) deben cultivarse todas relacionadas entre sí. Y para la formación de la voluntad, que es la mayor preocupación de Kant (1983), «ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano» (p. 30).

Concepción de la historia.

La historia, al igual que la pedagogía, no es uno de los temas centrales del pensamiento kantiano, pero la repercusión de toda su obra en estos ámbitos del conocimiento tiene una trascendencia tan grande que es prácticamente obligado el tratarlo aquí.

Herder publica a partir de 1784 su obra *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad*, en la que enlaza la naturaleza y la historia como un gran proceso de evolución y en la que plantea la teoría de una humanidad racialmente diferenciada en la que cada raza tiene unas características permanentes determinadas por el medio geográfico en que vive. Afirma que sólo en Europa se ha producido auténtico progreso histórico. Esta concepción permite sacar conclusiones como que la raza superior europea puede dominar al resto del mundo o que la pureza de la raza alemana es imprescindible para el mantenimiento de la cultura germánica. La propia historia nos ha mostrado las nefastas consecuencias de tales planteamientos.

Herder había sido discípulo de Kant y la aparición de esta obra, sobre la que publicaría una reseña en la que se trasluce su disentiimiento con muchas de las ideas expuestas, parece que le estimuló para escribir su artículo *Idea para una historia universal desde el punto de vista*

cosmopolita. Como puede observarse el propio título marca claramente las diferencias con el pensamiento de su discípulo.

En este artículo, Kant, mantiene una visión de la historia pasada típicamente ilustrada: el pasado es el espectáculo del proceso de evolución desde la irracionalidad humana hacía la razón.

Esta concepción la pone de manifiesto también en su ensayo *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?:*

La Ilustración es el término de la minoría de edad del hombre debida a su propia culpa. Llamamos minoría de edad a la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin ayuda de otro. Y esta minoría de edad se debe a la propia culpa del hombre si su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de decisión y de valentía para servirse de él sin necesidad de la ayuda de nadie. *Sapere aude!* Ten el valor de servirte de tu **propia** inteligencia: tal es, por tanto, el lema de la Ilustración. (Citado por Cassirer, 1978, pp. 269-270)

Para Kant, la historia se desarrolla de acuerdo con un plan de la naturaleza. La misión del historiador sería descubrir ese plan natural, ese conjunto de leyes naturales que determinan los hechos humanos en cuanto fenómenos observados por el historiador. Para él, la naturaleza sólo es inteligible si ésta tiene propósitos, si tiene un plan teleológico,

aunque no se pueda probar científicamente la existencia de tales propósitos.

El plan teleológico de la naturaleza es para el historiador, lo que las leyes naturales son para el científico.

Para Kant, un hecho puede considerarse como *noúmeno* o como *fenómeno*. Como *noúmeno*, como cosa en sí, desaparecen sus características naturales y, si consiguiéramos aprehenderlos, descubriríamos que son mente.

El historiador ve y analiza los hechos del pasado como *fenómenos*, pues los ve desde fuera, como espectador, y todo fenómeno es naturaleza.

El plan de la naturaleza en la historia es el plan del desarrollo de la racionalidad humana hasta llegar al estado de plenitud que es la libertad. Entendiendo por libertad, no sólo la capacidad de elección, sino la capacidad de hacer leyes para uno mismo, la autonomía.

Este proceso no puede desarrollarse en una vida individual, sino sólo en la historia del hombre como especie dotada de razón.

Kant consideraba que una sociedad no histórica, una sociedad estática que no mostrase progreso histórico, sería más feliz. Si la socie-

dad progresa es porque está impulsada por la fuerza de la maldad humana, por la soberbia, la ambición y la codicia. Esta fuerza es empleada por la naturaleza para empujar al hombre, como especie, hacia el progreso, obligándolo a abandonar la sociedad estática y feliz.

Si el fin de la historia es la racionalidad, la fuerza que la mueve no puede ser la razón, sino su contrario, la pasión.

Al final del artículo, Kant propone un programa de investigación de la historia universal que muestre el avance progresivo desde la irracionalidad a la racionalidad de la especie humana.

Collingwood (1984) resume en los siguientes cuatro puntos, el plan propuesto por Kant:

I) La historia universal es una idea factible, pero exige la unión del pensamiento histórico con el filosófico: los hechos deben comprenderse además de narrarse, hay que verlos desde dentro y no sólo desde afuera. II) Presupone un **plan**, es decir, exhibe un *progreso*, o muestra algo como que viene progresivamente a ser. III) Lo que así viene a la existencia es la *racionalidad humana*, es decir, inteligencia, libertad moral. IV) El medio por el cual viene a la existencia es la *irracionalidad humana*, es decir, pasión, ignorancia, egoísmo. (p. 108)

Para Kant, la historia sólo puede comprenderse a partir de un *deber ser*, de un postulado ético. Según Cassirer (1978):

Para Kant sólo existe «historia», en el estricto sentido de este concepto, allí donde consideramos una determinada serie de acaecimientos de tal modo que no vemos en ellos solamente la sucesión en el tiempo de algunos de sus aspectos o su conexión causal, sino que los referimos a la unidad ideal de una «meta» inmanente. (p. 268)

Según Habermas (1988), Kant:

subraya la conexión de su filosofía de la historia con aquel espacio público burgués en que el filósofo ilustra a su público como un profesor de filosofía del derecho que actuase por libre, pudiendo influir así sobre el propio proceso histórico. (p. 445)

Enseñanza de la historia.

Kant considera que la enseñanza de la historia forma parte de lo que denomina «cultura del alma» y la incluye en la parte positiva de la educación física. Como hemos visto en páginas anteriores, Kant divide la cultura física del espíritu en libre y escolar. La enseñanza de la historia forma parte de la cultura escolar, que según Kant (1983) «supone un proceso», «se le considera (al alumno) como sometido a la coacción» y «debe ser un trabajo para el niño», mientras que la libre «no es más que un juego» (p. 61).

Para Kant (1983), la enseñanza de la historia debe ir precedida de la enseñanza de la geografía:

Lo más conveniente es que la primera instrucción científica se dirija hacia la geografía, tanto matemática como física. Los relatos de viajes, explicados con grabados y mapas, conducen enseguida a la geografía política. Del estado actual de la superficie terrestre, se vuelve al primitivo y se llegará a la geografía e historia antiguas. (p. 66)

Un poco más adelante vuelve a insistir sobre esta secuenciación de materias para su mejor aprendizaje:

Podría hacerseles comenzar por la geografía, y al mismo tiempo unir a ésta, figuras de animales, vegetales, etc., que la vivifiquen. La historia vendría después. (Kant, 1983, p. 67)

Esta precedencia de la geografía sobre la historia la justifica Kant (1983) afirmando que «hay que preparar antes el gusto de los sentidos, sobre todo el de la vista, y, en último lugar el de las ideas» (p. 66). Así considera que la geografía debe enseñarse utilizando mapas, que, en su opinión, tienen cierto encanto para todos los niños.

Según Kant, las facultades del espíritu se educan mejor si se utiliza una metodología que hoy solemos denominar activa ,aprender haciendo. En este sentido, afirma con respecto a los mapas:

Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le (sic) puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. Lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva. (p. 68)

Señala que la geografía se aprende mejor «por un cierto mecanismo», que no describe, pero que, podemos pensar que se trata de alguna especie de reglas mnemotécnicas, por el contexto, en el que se refiere a la memoria, y porque a renglón seguido, dice: «Hasta ahora no se ha encontrado todavía ninguno a propósito para la historia; se han ensayado unas tablas; sin embargo, parece que no dan buenos resultados» (p. 64).

En el aprendizaje de la historia, considera que tiene una gran importancia la memoria, facultad que debe cultivarse desde muy temprano. Pero advierte que no debe caerse en la acumulación memorística de datos sin sentido: «No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real» (Kant, 1983, p. 65).

Por otro lado, incluye la memoria entre las «facultades inferiores», junto con la facultad del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la atención y del ingenio, y no entre las «facultades superiores», que son el entendimiento, el juicio y la razón.

La historia contribuye al desarrollo de una de estas «facultades superiores»: «La historia es un excelente medio para ejercitar en el juicio al entendimiento» (Kant, 1983, p. 64), es decir, la historia desarrolla la capacidad de aplicación de lo general a lo particular, pues Kant (1983), define así las tres facultades superiores:

El entendimiento es el conocimiento de lo general. El juicio es la aplicación de lo general a lo particular. La razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular. (p. 64)

Visto así, puede pensarse que Kant propugna la enseñanza de una historia explicativa, coherente con su concepción de que los historiadores deben ocuparse de descubrir el conjunto de leyes naturales que determinan los hechos humanos en cuanto fenómenos observados por ellos, de descubrir el plan del desarrollo de la racionalidad humana.

Pero algunas de sus afirmaciones sobre la enseñanza de la historia nos llevan, cuando menos a dudar de que los planteamientos de Kant sean el que en la escuela, al menos en los primeros niveles, deba enseñarse una historia explicativa. Así, ejemplifica el uso de la historia para desarrollar el juicio diciendo: «Cuando un joven, por ejemplo, aduce una regla general, se le puede hacer citar casos de la historia» (Kant, 1983, p. 64), es decir, parece que lo que el joven debe conocer de la historia, no son procesos o «conjuntos de leyes», sino casos particulares que sirvan para ejemplificar reglas generales. Queremos, sin embargo, pensar que

Kant se refiere a la necesidad de conocer datos y hechos concretos para entender los procesos.

Nos caben aún más dudas sobre el hecho de que Kant considerase que el alumno, al aprender historia, deba hacer algo más que asimilar lo que se le explica como algo acabado y completamente hecho. Esta impresión se produce cuando leemos, por un lado, que «en la cultura de la razón se ha de proceder socráticamente» (Kant, 1983, p. 68), pero, por otro, que «se recomienda especialmente el método mecánico-catequístico para lo que se tiene que enseñar históricamente» (p. 69), es decir, no se trata de *sacar* los conocimientos racionales de los alumnos, sino de *metérselos*. Curiosamente recomienda este método «mecánico-catequístico» también para la exposición de la religión revelada. Quizá sea una falsa asociación de ideas, pero este planteamiento nos lleva pensar que para Kant, la historia debe enseñarse como algo terminado que el alumno debe limitarse a aprender, algo que es «revelado» por la palabra del profesor o por los libros de los historiadores, que debe ser admitido sin posible discusión o crítica.

No queríamos terminar este análisis de los planteamientos de Kant respecto a la enseñanza de la historia, sin hacer una breve alusión a una cuestión que personalmente nos preocupa y a la que varios autores aluden directamente al referirse a la enseñanza de la historia: la educación para la paz.

Casi al final de su libro *Pedagogía*, se refiere a la cuestión del cosmopolitismo y, aunque ciertamente Kant no lo relaciona aquí de modo explícito con la enseñanza de la historia, no podemos olvidar que su artículo sobre la historia se titula *Idea para una historia universal desde el punto de vista cosmopolita*.

Kant (1983), dice:

También se ha de desenvolver el amor a los otros y después los sentimientos cosmopolitas.

Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos (sic): a) por nosotros mismos; b) por aquellos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y temprar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea el provecho de su patria ni el suyo propio. (p. 93)

Kant: La historia, excelente medio para ejercitar en el juicio al entendimiento.

A Kant le tocó vivir una época claramente revolucionaria en casi todos los aspectos: políticos, económicos, intelectuales,...

Aunque toda su vida transcurrió en Königsberg, su obra demuestra que prácticamente nada de lo que sucedía en su tiempo le era ajeno, al menos en lo relacionado con el mundo intelectual. Él mismo supuso una

verdadera revolución en el campo filosófico. Toda su obra, de la que suele destacarse la *Crítica de la razón pura* (1781), la *Crítica de la razón práctica* (1788) y la *Crítica del juicio* (1790), constituye un intento de sintetizar las dos grandes corrientes de pensamiento de su época: el racionalismo iniciado por Descartes y el empirismo de Hume.

Kant da un giro copernicano a la filosofía al sustituir como elemento central de ésta, el problema del ser (metafísica) por el problema del conocimiento (gnoseología). Intenta fundamentar una moral autónoma, propugnando el cumplimiento del deber por el deber. Para él lo que distingue a los seres racionales de los que no lo son es la voluntad, y el fin del hombre es lograr la buena voluntad en sí misma. La ley moral se presenta para su cumplimiento en forma de imperativo categórico, que según Kant, es único, a pesar de que él lo formula de distintas maneras. Una de estas maneras es: «Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley universal».

A partir de Kant ningún filósofo es indiferente a su obra, bien para seguirla, bien para rechazarla. Se ha llegado a afirmar que la historia de la filosofía se divide en «ante-Kant y post-Kant».

Su influencia en educación no ha sido menor, a pesar de no considerarse un pedagogo. Según Bowen (1985b):

Después de Kant el enfoque idealista de la educación, con su profundo sentido de la responsabilidad moral, iba a permanecer como un movimiento específicamente alemán que sería desarrollado en la obra de Pestalozzi y Herbart, hasta tal punto que impregnaría la mayor parte del pensamiento y la práctica educativos continentales en el siglo XIX, para extenderse incluso, con ciertas variantes, a Gran Bretaña y al Nuevo Mundo. (p. 272)

Por otra parte toda su vida estuvo en relación muy directa con la educación: se educó en el «Collegium Fridericianum», perteneciente al movimiento pietista que tanta importancia tuvo en Prusia, realizó estudios de ciencias, matemáticas y humanidades, incluso fue preceptor antes de ser profesor de lógica y metafísica en su propia ciudad natal.

Parece evidente que la mayor influencia sobre su pensamiento educativo está constituida por los planteamientos de Rousseau, a los que da coherencia aplicando su sistema filosófico y de los que se separa también en repetidas ocasiones, sobre todo en los planteamientos de «educación negativa», pues para Kant es imprescindible el cultivo del intelecto y el establecimiento de una rigurosa disciplina.

Para Kant, la educación es algo específicamente humano y algo imprescindible para que el hombre llegue a ser hombre. La educación no puede ser un amaestramiento mecánico, sino que debe ser un proceso que lleve a la razón humana a los conceptos de ley y de deber, es decir, que haga del hombre un ser moral.

Kant habla de dos tipos de educación, física y práctica. Esta última es la que hace del hombre un ser moral capaz de cumplir sus deberes individuales y sociales.

Igual que el niño evoluciona individualmente por medio de la educación hasta convertirse en un ser moral, la humanidad evoluciona a lo largo de la historia desde la irracionalidad hacia el estado de plenitud que es la libertad. El motor de la historia que impulsa este desarrollo siguiendo el plan teleológico de la naturaleza, no puede ser la razón, que es el fin, sino la pasión (la maldad, la soberbia, la ambición y la codicia).

La comprensión de este proceso tiene una gran importancia para la formación individual del hombre y, en consecuencia, la historia es una disciplina importante en la formación escolar.

La mayor virtualidad del estudio de la historia en la escuela es su capacidad para ejercitar en el juicio al entendimiento.

Dado que es una disciplina compleja y alejada de los sentidos, es decir, con un cierto nivel de abstracción, su estudio debe ir precedido por el de la geografía, que puede captarse a través de los sentidos, sobre todo el de la vista, bien directamente actuando sobre la naturaleza, o, como sugiere Kant, con la utilización de mapas.

Para Kant, la memoria es una facultad muy necesaria para aprender historia. Queremos pensar, aunque, como hemos dicho, nos quedan algunas dudas, que Kant se refiere al hecho indiscutible de que en el estudio de la historia hay que conocer los hechos y los datos, pero que no puede quedarse sólo en eso, sino que es imprescindible acceder a un nivel superior: la comprensión en toda su complejidad de los hechos históricos. De todas formas, Kant, parece ser claramente partidario del empleo de métodos por transmisión en la enseñanza de la historia.

1.2.8. Tolstoi.

Planteamientos educativos.

Como resultado de sus múltiples viajes a Francia, Alemania, Inglaterra, etc., en los que se interesó por los métodos educativos de estos países, Leon Tolstoi, aristócrata ruso más conocido por sus obras literarias, fundó la escuela de Yasnaïa Poliana en su finca para educar a los hijos de sus campesinos. Con esta escuela se convierte en el iniciador de las corrientes educativas libertarias. El zar terminaría ordenando su clausura, por la orientación de tipo anarquista que Tolstoi le imprimió.

Tolstoi (1978) rechaza toda educación a la que considera siempre coactiva: "Estoy convencido de que la escuela no debe intervenir en la educación, pura incumbencia de la familia." (p. 24).

Según Tolstoi la escuela debe limitarse a la instrucción, ya que es una aspiración a la igualdad y al progreso del saber. Fue de los primeros en defender el derecho de todos los hombres a la instrucción, sin distinciones de origen, clases o raza, y lo hizo en una Rusia zarista feudal.

Influenciado por Rousseau y por Pestalozzi cree en la bondad natural del hombre en la Naturaleza: "Confiad el campesino a la naturaleza y veréis cómo él saca de ella lo que la historia os encargó que le transmitiérais, lo que vuestros propios sufrimientos han elaborado en vosotros" (Tolstoi, 1978, p. 41).

La práctica instructiva que se realizaba en su escuela de Yasnaïa Poliana huía de toda coacción por lo que a Tolstoi se le ha encuadrado dentro de la Escuela Nueva en el llamado "anarquismo pedagógico". Para Tolstoi (1978): "No logramos desembarazarnos del antiguo prejuicio que consideraba la escuela como una compañía disciplinada de soldados, que hoy manda un subteniente y mañana otro. Para el instructor, familiarizado con la libertad de la escuela, cada alumno tiene su propia individualidad; cada uno expone sus gustos particulares, a los cuales sólo permite satisfacer la libertad de elección" (pp. 52-53).

En consecuencia, cuestiones como los deberes o los exámenes son considerados como restos de la superstición de la Edad Media y como perjudiciales e imposibles en su escuela. Tolstoi (1978) afirma:

Allí donde los exámenes están introducidos (y entiendo por *exámenes* toda obligación de responder a cerca de un punto dado), parece sólo una nueva materia inútil, que exige un trabajo y aptitudes especiales; y esta materia se llama *preparación para los exámenes y deberes* (p. 75).

Tolstoi plantea que en las clases en las que el profesor mantiene el silencio y el orden impuesto, si el profesor sale, ordenando que continúen los estudios, al momento se oirá una gran animación en la clase, "pero es otro el objeto de esta animación: la disolución" (p. 78).

Mientras que, si el profesor abandona una clase en la que se permite a los niños gritar sobre el tema, "oyes que los niños continúan relatando, corrigiéndose, probándose uno a otro, y con mucha frecuencia, en vez de ponerse, cuando sales tú, a decir picardías, se quedan completamente tranquilos" (p. 78).

El maestro no debe, imponer nada, debe hacer la materia tan interesante y sugestiva que se imponga por sí misma a los alumnos.

Enseñanza de la historia.

"Ante la Universidad, no sólo *no veo la necesidad de la enseñanza de la historia y de la geografía, sino que en ella veo graves inconvenientes.* Después no sé" (p. 113).

Tolstoi plantea que los niños antes de la Universidad no entienden ni la geografía ni la historia. Además no les atrae en absoluto. Para que les atraiga recurre a convertir la historia en historietas, en relatos y así consigue que con algunos se entusiasmen. Pero él mismo afirma que eso no es historia. Lo que atrae a los niños no es la historia sino el arte.

Para él, la motivación es un elemento fundamental y los elementos motivantes son principalmente dos: el arte y lo próximo.

a. El arte:

De ahí la atención y entusiasmo de los niños por el Antiguo Testamento o por pasajes de la historia "que el narrador había sabido marcar con un gesto adecuado o una entonación apropiada" (p. 73).

Tolstoi (1978) defiende que "para la enseñanza de la historia es indispensable desarrollar en ellos [los alumnos] previamente el gusto de la historia. Pero ¿cómo conseguirlo?" (p. 98).

Se puede lograr acudiendo a lo que primero se manifiesta en el niño: el gusto por el arte. Lo repite en varias ocasiones:

— "Para el niño, y en general para cualquiera que aprende y aún no ha vivido, el gusto de la historia en sí no existe; no hay en ello más que el gusto del arte" (p.111).

— "En la mayor parte el gusto de la historia se manifiesta después del gusto del arte" (p. 78).

Y la forma de convertir la historia en arte es personificando los sucesos históricos:

Es necesario para hacer la historia popular no revestir de una forma artística, sino personificar los sucesos históricos, como hacen unas veces la leyenda, otras los grandes pensadores y los grandes artistas. Los niños no gustan de la historia sino vivificada por el arte (p. 111).

b. Lo próximo:

De aquí que deba comenzarse la historia por la contemporánea y la geografía por la propia clase y el pueblo, es decir, por aquello que les es conocido, ya que de lo que se trataría no es de conocer más cosas, sino de entender lo que conocemos.

Con arreglo a mis observaciones y ensayos, el gusto de la historia echa raíces en el conocimiento de la historia contemporánea que tiene participación en los acontecimientos actuales, la pasión y opiniones políticas, las discusiones, la lectura de los periódicos, y por esto es por lo que la idea de comenzar la historia por la historia contemporánea debe ocurrírsele naturalmente a todo instructor (Tolstoi, 1978, p. 99).

El intento de enseñar geografía e historia, extendiéndolo a todas las escuelas, no sólo no es necesario, sino que conlleva muchos inconvenientes. Posiblemente, el principal para Tolstoi sea que el forzar a los niños a aprender en los libros la historia y la geografía, o cualquier otra cosa, a lo único que conduce es al rechazo de la materia por el alumno. Y si la motivación intrínseca positiva es imprescindible para el aprendizaje, la motivación intrínseca negativa lo hace imposible.

Por otra parte, la enseñanza de aspectos que no atraen al alumno y que no son comprendidos por éste, es totalmente inútil, pues el olvido de aquello que no motiva es prácticamente total. Algo muy similar sucede con aquello que excede la capacidad de comprensión de quien aprende.

De mil personas inteligentes, fuera de los instructores y de los escolares, una, si a caso, sabe las causas del invierno y el verano y sabe donde se encuentra Guadalupe; de mil ni uno comprende la explicación de la redondez de la tierra, ni uno cree en la existencia verdadera de la Guadalupe; y se sigue enseñando aquello y esto a todo el mundo desde la infancia (Tolstoi, 1978, p. 109).

Tolstoi (1978) afirma que los alumnos olvidaban cuanto aprendían y se pregunta si esto se debía al método de enseñanza o a la idea misma de la enseñanza. "Acaso sea imposible, hasta un cierto período de desenvolvimiento general y sin el auxilio de los periódicos y de los viajes, despertar en la infancia el gusto de la historia y de la geografía" (p. 103).

Buscando algo que produjera una fuerte motivación en los alumnos, descubrió el Antiguo Testamento, del que dice: "No puedo imaginarme cómo sería posible la instrucción sin este libro" (p. 87). Según Tolstoi (1978):

Todos los fenómenos naturales están explicados en este libro: las relaciones primitivas de los hombres entre sí, familia, sociedad, religión, aparecen en este libro por vez primera (p. 88).

Conseguida la motivación, empleando el Antiguo Testamento, decidió pasar a la enseñanza de la historia y de la geografía. Tolstoi (1978) lo relata así:

Después del Antiguo Testamento, se me ocurrió, naturalmente, la idea de pasar a la enseñanza de la historia y de la geografía; porque esta enseñanza se ha dado hasta aquí en todas partes en las escuelas infantiles y yo mismo la había dado, y porque la historia de los judíos, en el Antiguo Testamento, me parecía llevar muy naturalmente a los niños a preguntarse dónde, cuándo y en qué condiciones habían sucedido tales o cuales aconte-

cimientos ya conocidos, qué era el Egipto, quién fue el Faraón, quién el rey de Asiria (pp. 92-93).

Comenzó, pues, la historia por la antigüedad, pero decidió abandonar la historia universal, porque a los alumnos les parecía enojosa e inútil, salvo algunos pasajes. Lo mismo sucedió con la geografía correspondiente.

Tras el intento con la historia universal, lo intentó con la historia nacional, la historia rusa: "La comencé dos veces: la primera, antes de la lectura de la Biblia; la segunda, después. Antes de la Biblia los alumnos se negaron en absoluto a retener la existencia de Igor y de Oleg " (p. 93). Después de la Biblia los resultados fueron algo mejores, pero desalentadores:

La historia rusa no excita vivo interés. Si se estudia mejor que la historia universal, es sólo porque los alumnos han acostumbrado aceptar y escribir los relatos que se les hace y también porque la pregunta *¿para qué sirve esto?*, se formula con menos frecuencia (p. 97).

Tolstoi propone como motivación, además del arte y la proximidad, hacer uso del sentimiento nacional: "El sentimiento nacional hace más fácil la enseñanza fría y monótona de la historia rusa" (p. 97).

Tolstoi (1978) cuenta así el método utilizado para enseñar historia en la escuela de Yasnaïa Poliana:

Desde los primeros tiempos de la escuela, y aún hoy, se estudia la historia sagrada y la historia rusa del siguiente modo:

Estréchanse los niños al lado del maestro, quien sin más guía que la Biblia para la historia sagrada, y para la historia rusa el *Período Normando* de Pogodine, y la colección de Vodorosov, relata, interroga después, y todo el mundo se pone a hablar a la vez. Cuando las voces son muchas, el maestro pone orden concediendo la palabra a uno solo; éste comienza a embrollarse, y llama a otros. Si nota que algunos no han comprendido, lo hace repetir a alguno de los mejores alumnos (p. 72).

Según Tolstoi este método da buenos resultados y además evita la competitividad entre los alumnos, o lo que es lo mismo, desarrolla la cooperación: "En la enseñanza de la historia, si todos los alumnos responden juntos, no hay entre ellos deseo de demostrar su saber, sino necesidades de fortalecer con la palabra las impresiones recibidas" (p. 75).

De todas formas, de vez en cuando, "es indispensable probar a tal o cual alumno, a ver si puede relatarlo solo todo, y si se ha asimilado bien el sentido" (p. 79)

Para Tolstoi lo importante no es aprender, aprender de memoria, sino comprender, saber explicar el porqué de las cosas, entender el proceso de desarrollo. "Repetir de memoria las palabras no es saber." (p. 74).

**II. LA ESCUELA DE ANNALES: UN CAMBIO EPISTEMOLÓGICO
CON GRANDES REPERCUSIONES DIDÁCTICAS.**

2.1. ORÍGENES DE LA ESCUELA DE ANNALES: SINERGIA PRESENTE-PASADO.

La escuela de *Annales* es producto de la interacción dialéctica entre un proceso histórico de investigación y producción historiográfica, unas condiciones sociales, políticas, económicas y mentales de su presente, y la aportación del genio individual de unos historiadores, que viven, piensan, investigan y hacen historia en un determinado momento histórico (1929), en un determinado espacio (Francia) y que han recibido y repensado una determinada formación escolar y social, es decir, que viven inmersos en una determinada cultura, pero que, como veremos, no se limitarán a reproducirla acríticamente.

Vamos, pues, a analizar someramente algunos de estos elementos, aquellos que desde nuestro punto de vista tienen una mayor trascendencia en la génesis del pensamiento *annalista*. No podemos profundizar excesivamente en ello, ni analizar todos los posibles factores confluientes, pues no es ese el objeto de este trabajo, y, sin duda, sería objeto suficiente para un trabajo similar. Aquí nos limitaremos a señalar aquello que

creemos contribuye a clarificar el objeto central, la influencia de esta escuela historiográfica francesa sobre la historia que se enseña-aprende en España.

Francis Bacon, influido por la línea de pensamiento escéptico, señala ya en su **Novum Organum** en 1620, que la mera percepción de la naturaleza no ofrece garantías como conocimiento científico, porque está contaminada por los *idola*.

He ahí los ídolos que nosotros llamamos de la tribu, que tienen su origen o en la regularidad inherente a la esencia del humano espíritu, en sus prejuicios, en su limitado alcance, en su continua inestabilidad (sic), en su comercio con las pasiones, en la imbecilidad de los sentidos, o en el modo de impresión que recibimos de las cosas (Bacon, 1980, p.45).

M. Bloch (1988) señala que el mito de la tribu de los historiadores es «la obsesión de los orígenes» (p. 27). Según él, esto se debe a un contagio de determinado análisis religioso, en que los comienzos de la fe, son también sus fundamentos .

En el vocabulario corriente lo orígenes son un comienzo que explica. Peor aún: que basta para explicar. Ahí radica la ambigüedad, ahí está el peligro (p. 28).

Esperamos no caer aquí en el **idola** de la obsesión de los orígenes. No creemos que el análisis del nacimiento de la escuela de *Annales* pueda explicar su desarrollo, pero estamos convencidos de que ayudará a comprenderlo. Del mismo modo, el recorrido que hemos tratado de realizar por la evolución de la educación, la historiografía y la didáctica de la historia, no pretende ser una explicación de lo que a continuación tratamos de desarrollar, pero la consideramos necesaria para situarnos en un proceso histórico que, como cualquier otro, no surge *ex nihilo*. No tiene otro valor que el de introducción que nos ayude a comprender la dimensión de las aportaciones que la escuela de *Annales* ha realizado al campo de la investigación histórica y sus repercusiones sobre la enseñanza de esta disciplina.

Por lo que respecta al origen de la escuela de *Annales*, trataremos primero de situarlo en su momento, pues según el mismo M. Bloch (1988): «Un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su momento». (pp. 31-32).

2.1.1. Los condicionantes socioeconómicos.

La revista *Annales d'histoire économique et Sociale*, en torno a la cual se agrupan los historiadores pertenecientes a lo que ha venido a llamarse

Escuela de Annales, comienza a publicarse en enero de 1929 en Francia, bajo la dirección de Marc Bloch y Lucien Febvre.

Hay dos procesos que conmocionaron el mundo y que dejaron sentir su influencia de forma clara sobre los *annalistas*: la Primera Guerra Mundial y la crisis económica de 1929.

La Primera Guerra Mundial.

Después de la guerra de 1914-1918 resultaba difícil mostrarse indiferente a los millones de muertos, las ciudades y los campos arrasados y el traslado de la hegemonía mundial desde Europa a Estados Unidos, desde el «viejo» al «nuevo mundo», para unos historiadores que pensaban que:

Un gran matemático no será menos grande, a mi ver, por haber atravesado el mundo en que vive con los ojos cerrados. Pero el erudito que no gusta de mirar en torno suyo, ni los hombres, ni las cosas, ni los acontecimientos, merece quizá, como decía Pirenne, el nombre de un anticuario útil. Obrará sabiamente renunciando al de historiador. (Bloch, 1988, p. 39).

La historia eurocentrista pierde su sentido con la pérdida de la hegemonía europea, al igual que la historia política, nacionalista y

positivista, que no había hecho nada por evitar los desastres de la conflagración mundial.

François Dosse (1988) señala al respecto:

Los millones de muertos de esta larga guerra se alzan como en el film de Abel Gance, *J'accuse*, para recordar a los vivos sus responsabilidades. Para el historiador esto significa el fracaso de una historia-batalla que no ha sabido impedir la barbarie. La voluntad resueltamente pacifista de postguerra (la «der des der»), a veces demasiado pacifista (Munich), incita a superar el relato de una historia puramente nacionalista y patriótica que había sido el credo de toda una juventud después de la derrota de 1870. Por el contrario se deseaba acercar las gentes, los pueblos, y una nueva finalidad se le aparecía al discurso histórico, que desde entonces fue considerado como el instrumento posible de la paz, después de haber sido el arma de la guerra. (p. 17).

La historia francesa del siglo XIX, imbuida y dominada por el nacionalismo reinante, servirá para hacer la guerra. El Estado francés financia numerosas investigaciones históricas, convierte a los historiadores en funcionarios, asegurándoles estabilidad en su empleo, e incluso dirige él mismo la investigación por medio de instituciones intermedias, como el «Comité de trabajos históricos» creado por Guizot.

Según Ch. O. Carbonell (1986):

Ainsi se manifeste, à travers un épisode qui n'est point isolé, cette prise en charge de l'histoire par l'Etat. Protecteur du patrimoine, possesseur des dépôts de documents, de plus en plus dispensateur de l'enseignement —il en fixe les programmes, il en rétribue un nombre croissant de maîtres—, mécène, protecteur, hors des frontières, de ses ressortissants, auxquels il conquiert quelques privilèges d'exterritorialité scientifique dans quelques concessions arrachées su les routes impériales, l'Etat est omniprésent, omnipotent. Comment le discours des historiens ne serait-il pas, dès lors, un discours sur l'Etat? (p. 95).

La escuela metódica, agrupada en torno a la *Revue historique*, lanzada por G. Monod en 1876, se alinea con el republicanismo patriótico, deseoso de reconquistar Alsacia-Lorena, y frente a la *Revue des questions historiques*, en la que se agrupan los ultras monárquicos. Todos están implicados de uno u otro modo con el Estado y con la política, y exaltan el espíritu patriótico como reacción a la derrota de Sedán frente a los alemanes, que hacen prisionero a Napoleón III y que conllevará la pérdida de Alsacia-Lorena y el pago de cinco mil millones de francos de indemnización. En definitiva la cesión por parte de Francia de la hegemonía continental a Alemania.

Se ha considerado como manifiesto de la escuela metódica la *Introduction aux études historiques* de Langlois y Seignobos, quienes consideraban a la historia como un instrumento de educación cívica.

Quizá quien más claramente se dedicó a la exaltación patriótica francesa frente a los alemanes fue Ernest Lavisse que en el prefacio a la última edición de su manual de historia en 1912, afirma:

Si el escolar no lleva consigo el vivo recuerdo de nuestras glorias nacionales, si no sabe que sus antepasados han combatido por nobles causas en mil campos de batalla, si no ha comprendido cuanta sangre y cuantos esfuerzos ha costado la unidad nacional y por tanto la obtención de leyes que nos hacen libre del caos de nuestras instituciones envejecidas, si no se convierte en un ciudadano, provisto de sus deberes y un soldado que ama su fusil, entonces el maestro habrá perdido su tiempo. (Citado por Dosse, 1988, pp. 37-38).

Fustel de Coulanges, bajo una pretendida objetividad y científicidad, insiste en la unidad de los franceses contra los alemanes.

En esta historia nacionalista y arma para la guerra no es difícil descubrir el pensamiento de un alemán, Leopold von Ranke, cuyos planteamientos ya hemos analizado y cuya influencia no es nada despreciable.

Frente a esa historia reaccionarán los fundadores de *Annales*, condicionados en gran medida por la vivencia de la guerra:

Y llegó el despertar, brusco y desagradable. En plena crisis, en medio de las dudas. Dudas hijas de la guerra. Dudas de los que reanudaban su

pacífico oficio, obsesionados por la idea de que estaban allí para hacer la tarea individual de cada cual y no tal como la hubieran hecho si la tormenta no hubiese arrastrado al mundo con sus torbellinos; y, ante todo, para hacer la tarea de los que ya no estaban allí de aquellas dos generaciones atrozmente diezmadas, de las cuales sólo sobrevivían algunos restos como en esos bosques de pesadilla que uno atraviesa, directamente, sin dudas... 'Hacer historia, enseñar historia: remover cenizas, residuos inertes de existencias consumidas...' Pero ¿no había otras tareas más urgentes, más útiles (para decirlo con la gran palabra), reclamándonos que les entregáramos el resto de nuestras fuerzas? (Febvre, 1986, p. 26).

Se opondrán a esa historia positivista y nacionalista anterior, no sólo por los planteamientos belicosos que, vistas estas consecuencias de la Primera Guerra Mundial, llevarán a los *annalistas* a posiciones claramente pacifistas, sino por otros muchos aspectos entre los que destacaríamos el apego de esa vieja historia a lo biográfico-político-militar. Dos tercios de los artículos de la *Revue historique* se dedican a esos temas. Frente a ello la nueva historia reivindicará la importancia de lo social y lo económico.

La crisis del 29.

No parece que sea ajeno a este enfoque un hecho que afectó gravemente a todo el mundo capitalista desarrollado y que coincidió prácticamente con el nacimiento de *Annales d'histoire économique et sociale*:

la crisis de 1929. Bahamonde Magro (1985) caracteriza así los efectos económicos de 1929:

A escala mundial, los efectos de la crisis perfilaron un contexto similar al norteamericano: cuarteamiento del sistema crediticio, desplome de las cotizaciones bursátiles, caída de la inversión, descenso de precios, sobre todo los agrarios, contracción de la actividad económica, ampliación del paro, reducción de la demanda. Todo ello quedó ejemplificado en el hundimiento de la producción industrial (p. 18).

El crack de la bolsa de Nueva York, el momento álgido y espectacular de la crisis, se produjo en octubre, por tanto, no pudo influir en el nacimiento de la revista. Además sus consecuencias tardaron algún tiempo en notarse en Europa. Sin embargo, parece evidente que sí tuvo influencia en el desarrollo posterior de la revista.

Jacques Le Goff (1988), refiriéndose a la orientación tomada por la revista desde el principio y reflejada en el título, señala:

Con lo económico, se trataba de promover un campo casi totalmente abandonado por la historia tradicional, en el que ingleses y alemanes se habían adelantado a los franceses y cuya importancia en la vida de las naciones y pueblos se acentuaba más cada día. No fue casualidad que los «Annales» naciesen en 1929, el año de la gran crisis. (p. 267)

2.1.2. Los condicionantes mentales.

La atmósfera científica.

M. Bloch señala como los «historiadores historizantes» habían renunciado a ver en la historia un conocimiento verdaderamente científico ya que no lograban insertar la historia en los marcos del legalismo físico. La historia nunca podría ser una ciencia en el marco teórico del positivismo. Pero M. Bloch (1988) hace la siguiente consideración:

Ahora bien, nuestra atmósfera mental no es ya la misma. La teoría cinética del gas, la mecánica einsteniana, la teoría de los quanta, han alterado profundamente la idea que ayer todavía se formaba cada cual de su ciencia. No la han rebajado, pero la han suavizado. Han sustituido en muchos puntos lo cierto por lo infinitamente probable; lo rigurosamente mensurable por la noción de la eterna relatividad de la medida (p.19).

L. Febvre (1986) reflexiona, a su vez:

Más grave era la crisis de todo lo que rodeaba, de todo lo que enmarcaba la historia en el terreno del espíritu. (...) Bajo el repetido choque de las ideas nuevas, de las profundas sacudidas que quebrantaban, dislocaban los seculares fundamentos de la física, todo un mundo se venía abajo: ese mundo moderno del que estábamos tan orgullosos y que ofrecía a nuestras actividades el confortable asilo de la certeza adquirida (p. 27).

Los creadores de *Annales* son conscientes de que se ha acabado lo que Quintanilla (1979) llama «el mito de la infalibilidad de la ciencia», cuyas ideas básicas son: «La verdad científica es absoluta y definitiva», «El conocimiento científico es un conocimiento total», «El conocimiento científico es un conocimiento seguro», «Las predicciones científicas son infalibles» (pp. 66-67).

Desechado ese mito, queda plenamente abierto el camino de la historia hacia la científicidad, a pesar de que nunca pueda llegar a alcanzar la certidumbre y universalismo de la física.

Pierre Vilar (1980) pone de relieve que la historia, entendida como conocimiento de los hechos pasados,

Es una construcción de los que la han escrito en un grado mucho mayor a aquel en que la física es una construcción de los físicos, puesto que toda afirmación de éstos puede experimentarse, mientras que en historia, en el mejor de los casos —cuando existe «documentación»— se puede verificar *un hecho, no una interpretación*. «La historia no se repite». El físico puede decir, en presente condicional: «si hiciera esto, sucedería aquello», y puede verificar de inmediato la validez de su hipótesis. Por el contrario, si un historiador dice (en pasado condicional): «si se hubiera hecho esto, hubiera sucedido aquello», nada le permite probarlo. Como norma general se le aconseja abstenerse de ello. (pp. 17-18).

De todas formas, esto no impide en absoluto la aspiración científica de la historia y como señala Marc Bloch (1988), a partir de los cambios producidos en el ámbito de las ciencias de la naturaleza, que eliminan su supuesta infalibilidad al relativizar sus conocimientos:

Estamos mucho mejor dispuestos a admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se confiese capaz de realizar demostraciones euclidianas o de leyes inmutables de repetición. Hoy aceptamos mucho más fácilmente hacer de la certidumbre y del universalismo un cuestión de grados. (p. 19)

Y en historia de lo que se trata es de conseguir mayores grados de certidumbre, conscientes del imposible de llegar a la certeza absoluta. Ese avance hacia la científicidad será uno de los grandes retos de los historiadores de la escuela de *Annales*, quienes considerarán la historia como una ciencia en construcción.

No sólo tenemos el derecho de reclamar a favor de la historia la indulgencia debida a todos los comienzos. Lo inacabado, si tiende perpetuamente a superarse, tiene para todo espíritu un poco ardiente una seducción que bien vale por la del éxito más cabal. (Bloch, 1988, p. 20).

Las Ciencias Sociales.

Dos serán las grandes influencias procedentes del campo de las Ciencias Sociales. La Escuela de *Annales* tomará el programa de unificación

de las ciencias sociales intentado por la Sociología y tomará también como modelo los planteamientos geográficos de la escuela vidaliana.

Emile Durkheim consiguió el acceso a la universidad de la joven disciplina sociológica. Creó una verdadera escuela de sociólogos que desde *L'Année sociologique* defenderán el liderazgo de la sociología como disciplina capaz de conseguir la unificación de las ciencias sociales en torno al concepto de causalidad social. En su pretensión de someter a todas las demás ciencias sociales, le asignan a la historia la función meramente ideográfica de recoger y ordenar datos individuales e irrepetibles, cuyo tratamiento nomotético correspondería a la sociología, única ciencia social capaz de establecer leyes generales, según ellos.

M. Bloch (1988) señala respecto a la escuela sociológica fundada por Durkheim:

A este gran esfuerzo deben mucho nuestro estudios. Nos ha enseñado a analizar con mayor profundidad, a enfocar más de cerca los problemas, a pensar, me atrevo a decir, de manera menos barata. De ese esfuerzo no hablaremos aquí sino con un respeto y un agradecimiento infinitos. (p. 17)

F. Simiand en su artículo *Método histórico y ciencia social*, publicado en 1903 en la importantísima *Revue de Synthèse historique*, dirigida por Henri Berr, ataca desde el campo de la sociología el método histórico establecido por Seignobos en 1901 en *La Méthode historique appliquée aux*

sciences sociales. Simiand señala que los historiadores deben buscar sistemas causales que permitan establecer leyes, abandonando estos tres «idoles de la tribu des historiens»:

1º L'«Idole politique», c'est-à-dire l'étude dominante, ou au moins la préoccupation perpétuelle de l'histoire politique, des faits politiques, des guerres, etc., qui arrive à donner à ces événements une importance exagérée (...)

2º L'«Idole individuelle» ou l'habitude invétérée de concevoir l'histoire comme une histoire des *individus* et non comme une étude des *faits*, habitude qui entraîne encore communément à ordonner les recherches et les travaux autour d'un homme, et non pas autour d'une institution, d'un phénomène social, d'une relation à établir. (...)

3º L'«Idole chronologique», c'est-à-dire l'habitude de se perdre dans des études d'origines, dans des investigations de diversités particulières, au lieu d'étudier et de comprendre *d'abord* le *type* normal, en le cherchant et le déterminant dans la société et à l'époque où il se rencontre... (pp. 117-118).

Antes que Simiand, P. Lacombe había hecho afirmaciones similares en *L'Histoire considérée comme science*, publicada por primera vez en 1894:

Intentar la constitución de la historia como ciencia es una obra que se impone a nuestro tiempo; no solamente se trata de utilizar los materiales en número inmenso, cuyo provecho es hasta aquí casi nulo; sino que hay urgencia en aliviar al espíritu humano de una carga que llega a ser aplastante. No se disminuye el peso de los fenómenos recogidos por el espíritu sino ligándolos; y ese lazo sólo puede ser una generalización científica (Lacombe, 1948, p. 10).

Los historiadores del momento se alinearon con Seignobos, pero M. Bloch y L. Febvre tomarán los planteamientos de Lacombe y Simiand, defendiendo la construcción de modelos explicativos y la historia-problema, frente a la historia historizante, pero sin someter la historia a los dictados de la sociología, sino estableciendo la primacía de la historia sobre las ciencias sociales de las cuales tomarán técnicas, métodos y todas aquellas aportaciones que consideraron interesantes para avanzar en el camino de construcción de una historia científica.

L. Febvre (1986) señala que frente al «ambiguo estandarte de Charles Seignobos» se inscribió «inmediatamente entre los fieles de la *Revue de Synthèse Historique* y de su creador Henry Berr» (p. 8). Algo más adelante se pregunta: «¿Cómo hacer simplemente con papeles y pergaminos, ignorando las técnicas, esta historia del trabajo cuyas condiciones determinaba ahora hace un año François Simiand?» (p. 18).

Otra de las fuentes en las que beberán los historiadores de *Annales* será la prestigiosa escuela de geografía regional, cuya cabeza es Paul Vidal de la Blache, considerado como fundador de la geografía moderna francesa.

El paradigma determinista había establecido el predominio del medio natural, considerando que las formas culturales y sociales son resultado de las condiciones naturales.

Ritter (1988) en *La organización del espacio en la superficie del globo y la función en el desarrollo histórico*, publicada por primera vez en 1850, muestra claramente su concepción determinista de la geografía, que pretendía explicar los hechos humanos en función de los fenómenos físicos:

El aparente azar que preside la disposición relativa de las masas de tierra refleja una ley cósmica superior que ha *determinado necesariamente* todo el proceso de desarrollo de la humanidad (p. 177).

Como reacción contra el positivismo del paradigma determinista, Vidal de la Blache señala que el hombre puede adaptarse al medio de formas diversas. Es lo que se ha denominado paradigma posibilista.

El medio no tiene un valor absoluto, sino relativo; no es causa necesaria, sino contingente. El hombre es un agente activo en el modelado del medio natural y posee la capacidad de elegir frente a los condicionantes del medio que establecen unos límites. «La historia de un pueblo es inseparable del territorio que habita» (p. 250), afirma Vidal de la Blache (1982b). Pero hablando sobre la elección más adecuada de las divisiones regionales, señala:

Cuando se repasan mentalmente los incidentes históricos, los azares sucesorios, las necesidades circunstanciales que han influido sobre la formación de estos agrupamientos territoriales, surgen dudas sobre la concordancia que puede existir entre una provincia y una región natural. Esta

concordancia existe, sin embargo, hasta cierto punto en determinadas provincias (...) Pero lo más frecuente es que las provincias nos ofrezcan una amalgama heterogénea de regiones muy diversas. (Vidal de la Blache, 1982a, p. 245)

En la escuela vidaliana florecen las monografías regionales, que inevitablemente se mueven dentro de un amplio marco teórico.

Los historiadores de *Annales* se opondrán también a una construcción teórica excesivamente rígida.

L. Febvre reconoce la amplia influencia, sobre la historia de *Annales*, de Vidal de la Blache: «Podría decirse, en cierta medida, que fue la geografía vidaliana quien engendra esta historia que es la nuestra» (citado por Dosse, 1988, p. 28), aunque resulte paradójico, pues Vidal de la Blache defendía como objeto propio del estudio geográfico «lo que es fijo y permanente», mientras que lo característico de la historia sería precisamente el cambio. Pero es solo una paradoja, y no una contradicción, pues los historiadores de *Annales*, como veremos, van a privilegiar la larga duración frente al tiempo corto y constantemente cambiante del acontecimiento. Algunos llegarán incluso a hacer una historia inmóvil, ligada claramente a temas geográficos.

«Ocurre con la historia de la tierra como con la de los hombres; el presente está demasiado estrechamente ligado al pasado para que pueda ser explicado con exactitud sin él» (p. 248), afirma Vidal de la Blache (1982a),

al hablar de la importancia de la constitución geológica de los terrenos para explicar su aspecto.

Los geógrafos vidalianos se preocupan por el mundo rural y los rasgos permanentes, más que por los cambios industriales urbanos. L. Febvre (1986) afirma, tras señalar los autores que más le influyeron durante su infancia y adolescencia: «Esa fue "mi alma de papel". Junto a ella mi alma campestre y rústica: la Tierra fue para mí la otra maestra de historia» (p. 6).

Algo más adelante, en el prólogo de sus *Combates por la historia*, cita «entre aquellos valientes corazones que me querían bien y que me lo demostraban en cada ocasión» a Vidal de la Blache, sobre el que afirma que «él ya había hecho su propia revolución para sí y para sus sucesores» (p. 8).

Por otro lado, podemos señalar otra serie de similitudes, como que el órgano oficial de la escuela vidaliana fuera la revista *Annales de geographie*, o su infiltración en los tejidos del poder académico, con la ocupación de puestos universitarios cada vez más numerosos y la creación de la Asociación de geógrafos franceses por De Martonne.

H. Capel (1988) pone de relieve el hecho de que

Vidal consiguió organizar una amplia red de patronazgo e influencia a través de su poder sobre las carreras profesionales de sus discípulos. Después del grupo estructurado a mediados de siglo en torno a Victor Cousin, y al lado de los que se constituyeron en el S. XX en torno a Durkheim o a Henry Berr, el de Vidal fue seguramente uno de los racimos («clusters») más representativos de la ciencia social universitaria francesa (p. 128)

2.1.3. La historiografía.

«En el momento de la creación de *Annales*, la definición de historia no había conocido modificaciones sustanciales desde Tucídides» (Dosse, 1988, p. 31).

Como hemos visto a lo largo del análisis de la producción historiográfica y de la enseñanza de la historia a lo largo de la historia, esta afirmación de F. Dosse se confirma plenamente. Habían evolucionado las técnicas eruditas y, quizá los modos de narrar, pero la historia, seguía siendo la narración de hechos memorables.

Frente a las ciencias nomotéticas, la historia se había mantenido refugiada en la ideografía.

En este análisis esquemático de la evolución historiográfica hemos visto la situación de la escuela de *Annales* respecto a las grandes corrientes

del pensamiento histórico occidental. Veamos ahora su situación respecto al desarrollo de la producción histórica en Francia, cuestión suficientemente relevante para el tema que nos ocupa, dado que la escuela de *Annales* surgirá en gran medida como oposición y revolución frente a la historiografía dominante en Francia hasta esos momentos.

En 1876 había surgido entorno a la *Revue historique* de G. Monod, la llamada «escuela metódica», cuya pretensión será fundar una ciencia positiva que supere el subjetivismo. Se trataba de utilizar todos los avances de la crítica erudita para establecer la verdad objetiva de los hechos sin permitir la injerencia subjetiva de ninguna teoría filosófica. Es decir, la aspiración reflejada en la frase de Ranke de reconstruir la historia *Wie es eigentlich gewesen* (como realmente ocurrió).

La escuela metódica controla las colecciones de historia, las cátedras universitarias y, en consecuencia, la enseñanza de la historia en los niveles no universitarios. Practican una historia política cargada de tintes nacionalistas frente a Alemania que, como ya hemos señalado, sirve sobre todo para hacer la guerra.

Charles Langlois y Charles Seignobos definieron en 1898 los métodos y los propósitos de la escuela metódica en su *Introducción aux études historiques*. El objetivo declarado es la formación intelectual: «Le principal mérite de l'histoire est d'être un instrument de cultura intellectuelle»

(Langlois y Seignobos, 1992, p. 256), aunque, como veremos, el más importante en la práctica es la educación cívica, el fomento del patriotismo y la exaltación de la república conservadora. En cuanto al método afirman que «L'histoire n'est que la mise en œuvre de documents» (Langlois y Seignobos, 1992, p. 253) y, por tanto, el trabajo del historiador se reduce a seguir los siguientes pasos:

1. Buscar documentos (heurística): «Mais il est clair que, préalablement à tout examen critique et à toute interprétation des documents, se pose la question de savoir s'il y en a, combien il y en a, et où ils sont» (Langlois y Seignobos, 1992, p. 29).

2. Realizar la crítica externa (crítica de erudición), que comprende tres operaciones:

- a. Crítica de restitución: «Dès lors, une précaution s'impose: avant de se servir d'un document, savoir si le texte de ce document est 'bon', c'est-à-dire aussi conforme que possible au manuscrit autographe de l'auteur; et lorsque le texte est 'mauvais', l'améliorer» (pp. 72-73).

- b. Crítica de procedencia: «Il faut donc se demander tout d'abord, quand on est en présence d'un document: 'D'où vient-il? quel en est l'auteur? quelle en est la date?'» (p. 83).

c. Clasificación crítica de las fuentes: «Les documents peuvent être groupés d'après leur date, d'après leur lieu d'origine, d'après leur contenu, d'après leur forme» (pp. 96-97).

3. Realizar la crítica interna: «Elle travaille, au moyen de raisonnements par analogie dont les majeures sont empruntées à la psychologie générale, à se représenter les états psychologiques que l'auteur du document a traversés. Sachant ce que l'auteur du document a dit, on se demande: 1º qu'est-ce qu'il a voulu dire; 2º s'il a cru ce qu'il a dit; 3º s'il a été fondé à croire ce qu'il a cru» (pp. 67-68). Se compone de operaciones como la crítica de interpretación (hermenéutica), crítica interna negativa de sinceridad y exactitud, y determinación de hechos particulares.

4. Agrupar los hechos: Es la primera de las operaciones sintéticas. «Ainsi toute construction historique doit commencer par trouver un principe pour trier, encadrer et ranger les faits. Ce principe on peut le chercher soit dans les conditions estérieures où les fait (sic) se sont produits, soit dans la nature intérieure des faits» (p. 192). Según Langlois y Seignobos, cualquier material histórico se puede organizar siguiendo uno de estos tres órdenes: cronológico, geográfico (por naciones), lógico (según el tipo de actos).

5. Razonamiento constructivo: Dado que en los documentos no aparecen todos los hechos necesarios para tener una visión completa, se siente la necesidad de rellenar las lagunas. Existen dos formas de usar el razona-

miento. Una negativa, según la cual, si un hecho no aparece en ningún documento, se infiere que no ha existido. Otra positiva, según la cual, por analogía, podemos inferir un hecho no indicado en los documentos a partir de otro establecido por los documentos. Langlois y Seignobos insisten repetidamente en que este razonamiento debe usarse con muchísima precaución, pues es de donde proceden los errores más graves, y en que los hechos así establecidos deben diferenciarse claramente de los establecidos por los documentos.

6. Construcción de fórmulas generales: «L'histoire, pour se constituer en science, doit élaborer les faits bruts. Elle doit les condenser sous une forme mainable en formules descriptives, qualitatives et quantitatives. Elle doit chercher les liens entre les faits qui forment la conclusion dernière de toute science» (p. 216).

7. Exposición: Existen dos formas básicas de exponer la historia «científica» (según la concepción de Longlois y Seignobos, es decir, positivista), la monografía y los trabajos de carácter general.

Las monografías deben someterse a una serie de reglas, entre ellas: «1^º dans une monographie, tout fait historique tiré de documents ne doit être présenté qu'accompagné de l'indication des documents d'ou il sort et de la valeur de ces documents; 2^º il faut suivre, autant que possible, l'ordre chronologique, ...» (pp. 245-246).

Los trabajos de carácter general pueden ser: repertorios, manuales e historias científicas. En todos los casos se deben exponer objetivamente, preferiblemente en orden cronológico, indicando los documentos y evitando siempre todo adorno literario.

La mayor influencia de la escuela metódica sobre los niveles no universitarios se produjo a través del «Petit Lavisse», manual escolar en el que se exaltan las etapas de construcción del Estado nacional encarnadas en un héroe cada una.

Ya hemos visto como Lavisse afirmaba que la historia debe contribuir sobre todo a mantener vivas las glorias nacionales en la mente de los escolares. Según él, el maestro debe conseguir a través de la enseñanza de la historia, de los hechos bélicos fundamentalmente, que el alumno se convierta en un buen ciudadano, cumplidor de sus deberes y en «un soldado que ama su fusil».

Fustel de Coulanges escribe: «El mejor de los historiadores es aquel que se mantiene lo más cerca posible de los textos, que los interpreta con la máxima precisión, que ni escribe ni piensa más que según ellos» (citado por Dosse, 1988, p. 38). En la misma línea de Lavisse, Fustel de Coulanges busca exaltar el patriotismo francés frente al enemigo hereditario, Alemania. Curiosamente, la escuela metódica francesa, tan patriótica y tan antialemana en sus contenidos, nutre sus planteamientos metodológicos y

su fundamentación teórica del pensamiento histórico alemán. Langlois y Seignobos citan repetidamente, como ejemplo de bien hacer historia, la producción historiográfica alemana.

Karl Ferdinand Werner (1990) pone de relieve la gran influencia de la historia alemana sobre la escuela metódica, señalando como Monod:

élève de Waitz à Göttingen, avait lancé, personnellement ou à travers ses élèves, la *Revue historique* selon le modèle de l'*Historische Zeitschrift*, la *Bibliographie de l'Histoire de France* d'après celui du *Dahlmann-Waitz*, *Queltekunde der deutschen Geschichte*, les *Annales de l'Histoire de France* d'après celui des *Jahrbücher der deutschen Geschichte* de Ranke, et surtout avait introduit à l'École Pratique des Hautes Études la méthode du séminaire historique rankien, à savoir: lecture commune des sources, si possible sur les originaux ou leurs reproductions, avec discussion libre entre les élèves et avec le maître, dans un cercle restreint de jeunes érudits spécialisés. Chacun d'entre eux devait ensuite en tirer la matière d'un mémoire qui pouvait avoir éventuellement les honneurs de la publication. (p. 126)

Los planteamientos historizantes de la escuela metódica comenzarán a ser contestados desde la sociología durkheimiana, desde la geografía vidaliana y, en el campo de la historia, desde la historia económica de orientación socialista de Jean Jaurès y desde la *Revue de synthèse historique* de Henri Berr. Sobre ésta última, Fernand Braudel (1991) señala:

La *Revue de Synthèse historique* no nace, no vive bajo el signo de la polémica. Todo lo más, bajo el signo de la controversia cortés. En el extranjero, por ejemplo en Alemania, en España o en Italia, se ve en la nueva revista expresión, más bien, de una necesidad del momento, «algo», dice Benedetto Croce (*Critica*, I, 20 de enero de 1903), «que se esperaba desde hace tiempo y que forzosamente debía aparecer de un momento a otro».

Y sin embargo, en Francia esa revista despierta al instante las inquietudes o los berrinches de los tradicionalistas y de los bienpensantes, cuyo olfato es por regla general bastante seguro cuando se trata de reconocer y denunciar las novedades impías (p. 21).

Pero será la revista *Annales d'histoire économique et sociale* y sus fundadores M. Bloch y L. Febvre, quienes llevarán a cabo una confrontación teórica y práctica más clara con la escuela metódica. Tanto Febvre como Bloch habían colaborado en la *Revue de Synthèse historique*. M. Bloch desde 1912 y L. Febvre desde 1905. Este último será después miembro de la redacción y terminará por ser considerado como el heredero de Henri Berr, desde cuya revista se había realizado la revolución de las ideas. Desde *Annales*, Bloch y Febvre crearán una escuela de historiadores que combatirán contra los planteamientos básicos de la escuela metódica.

Veamos brevemente cuáles eran esas ideas básicas y cuál es la contrapartida que los *annalistas* ofrecen:

- *Rechazo de toda reflexión teórica.*

Langlois y Seignobos (1992) desgranar a lo largo del libro constantes críticas a la filosofía de la historia. Su rechazo de un plan teórico previo, siguiendo el planteamiento mítico positivista de que la ciencia se ocupa de hechos y que estos hechos son independientes de las teorías y las interpretaciones, queda bien claro en el siguiente párrafo: «La construction ne doit pas être dirigée par le plan idéal de la science que nous désirerions construire; elle dépend des matériaux réels dont nous disposons.» (p. 175).

Ciertamente, la escuela de *Annales* no se distingue por el cultivo de la teoría. Rechazaban explícitamente todo dogmatismo, toda adhesión inquebrantable a un constructo teórico. Mantuvieron siempre una actitud absolutamente abierta hacia la diversidad de tendencias, con el fin confesado de no excluir a nadie.

Cardoso (1981), señala:

Bloch y Febvre prefirieron siempre llevar a cabo su «combate por la historia» (nueva) de dos modos: ejerciendo la crítica en relación a las concepciones tradicionales; dando el ejemplo de *cómo hacer*, a través de sus libros, en lugar de dejarse envolver en interminables discusiones abstractas, que vaciaban los debates tradicionales entre los filósofos y teóricos de la historia (muchos de los cuales, ya lo vimos, no son historiadores de profesión). Esta relativa despreocupación con lo epistemológico y lo teórico permaneció en

el grupo de los *Annales* después de los fundadores. Se pudo constatar, por ejemplo, en el conjunto de la «escuela» —aunque se debería de hecho excluir a sus miembros marxistas— la ausencia de una *teoría del cambio social*. (p. 127)

Pero es necesario señalar que, si bien huyeron de una definición teórica estricta y de los debates abstractos, no es menos cierto que tuvieron una manifiesta preocupación por la reflexión teórica sobre su quehacer como historiadores.

Las siguientes palabras de L. Febvre (1986) definen con bastante claridad su posición al respecto, mostrando su alejamiento de la mera recopilación de hechos aislados:

Mi aspiración es que un día, próximo o lejano, al término del curso que hoy inauguro, pueda merecer que se me rinda este homenaje: «En la historia sólo vio la historia, nada más» ... En su magisterio no sometió a los espíritus, porque no tuvo sistemas —sistemas de los que también Claude Bernard decía que tienden a esclavizar al espíritu humano—, en cambio se preocupó por las ideas y las teorías; por las ideas, porque las ciencias sólo avanzan gracias a la potencia creadora y original del pensamiento; por las teorías, porque, sin duda, sabemos perfectamente que nunca abarcan la infinita complejidad de los fenómenos naturales: son grados sucesivos que la ciencia, en su deseo insaciable por ampliar el horizonte del pensamiento humano, consigue unos tras otros con la magnífica certeza de no alcanzar jamás la cumbre de las cumbres, la cima desde donde se vería la aurora surgiendo del crepúsculo. (pp. 34-35)

Para L. Febvre (1986) la teoría es imprescindible para comprender. No hay ciencia sin teoría, y la historia, para ser una ciencia, no puede prescindir de ella, o estará avocada a ser incapaz de comprender:

Sin teoría previa, sin teoría preconcebida no hay trabajo científico posible. La teoría, construcción del espíritu que responde a nuestra necesidad de comprender, es la experiencia misma de la ciencia. Toda teoría está fundada, naturalmente, en el postulado de que la naturaleza es explicable. Y el hombre, objeto de la historia, forma parte de la naturaleza. El hombre es para la historia lo que la roca para el mineralogista, el animal para el biólogo, las estrellas para el astrofísico: algo que hay que explicar. Que hay que entender. Y por tanto, que hay que pensar. (p. 179)

- Reducción de la historia a la acumulación de hechos.

Como hemos podido comprobar, la labor del historiador, para la escuela metódica, se reduce a extraer los hechos de los documentos, organizarlos y exponerlos cronológicamente del modo más objetivo y documentado posible. Los hechos históricos están en los archivos esperando a que el historidor se limite a recogerlos y comprobarlos.

Para M. Bloch es necesario seleccionar los hechos con arreglo a un plan previo del historiador que permita interrogar adecuadamente a los

documentos. De hecho, este planteamiento ya lo había formulado antes Lacombe (1948), quien afirmaba:

Un proyecto preconcebido de verificación es lo que sólo suministra ese principio que circunscribe la vista, la atención en un sentido especial y la cierra ante cualquier otro. Si es evidente que una hipótesis exige ser verificada, también es cierto aunque menos evidente, que la observación exige previamente la concepción de una hipótesis (p. 55).

Según Bloch (1988), el plan previo debe ser muy flexible y estar abierto a todos los aspectos nuevos, a todas las sorpresas que puede ofrecer un documento, pero el plan es imprescindible o uno se arriesga a errar sin rumbo.

Muchas personas, y aun al parecer ciertos autores de manuales, se forman una imagen asombrosamente cándida de la marcha de nuestro trabajo. En el principio, parecen decir, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza en pesar su autenticidad y su veracidad. Tras ello, únicamente tras ello, deduce sus consecuencias. Desgraciadamente, nunca historiador alguno ha procedido así, ni aun cuando por azar cree hacerlo.

Porque los textos, o los documentos arqueológicos, aun los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se sabe interrogarlos. (...) En el principio está la inteligencia. Nunca, en ninguna ciencia, la observación pasiva —aun suponiendo, por otra parte, que sea posible— ha producido nada fecundo. (p. 54)

Para Bloch, los hechos sólo existen cuando se sabe verlos e interrogarlos. Señala cómo la existencia de útiles prehistóricos no produjo por sí misma la prehistoria, esta surgió cuando alguien supo interrogar adecuadamente a esos útiles. Bloch comenta lo atractiva que le resultó la lectura de un cartulario, porque como medievalista que es, sabe qué pedirle, y cómo, sin embargo, una inscripción romana le dice bien poco. Personalmente compartimos totalmente esta visión, pues hace unos años tuvimos ocasión de ser invitado a mirar una preparación en un microscopio electrónico. Allí donde el especialista veía con toda claridad una serie de estructuras biológicas, debemos confesar que nosotros sólo veíamos una serie de manchas borrosas sin ningún significado. Alguien ha afirmado, y a tenor de lo dicho, nosotros lo suscribimos, que «el ojo no puede ver fuera lo que no tiene dentro».

Febvre (1986), por su parte, afirma ya en el prólogo de su obra *Combates por la historia*:

No acepté de buen grado la historia de los vencidos en 1870, sus temblorosas prudencias, sus renunciaciones ante toda síntesis, su culto por el «hecho», laborioso, pero intelectualmente perezoso y ese gusto casi exclusivo por la historia diplomática. (p. 8)

En su comentario de la obra del historiador historizante Louis Halphen, Febvre (1986) dice:

Así pues, abramos la *Introduction à l'histoire* de 1946. Tres capítulos fundamentales a lo largo del libro: I, el establecimiento de los hechos; II, la coordinación de los hechos; III, la exposición de los hechos. La doctrina, la vieja doctrina de las dos operaciones que constituyen la historia, no ha cambiado: primero, establecer los hechos; después, operar con ellos. Así —se nos dice— procedían Heródoto y Tucídides. Así también, Fustel y Mommsen. Así, todos nosotros hoy. Perfectamente. Establecer los hechos y operar con ellos: una de esas fórmulas claras que dejan ansiosos y estupefactos a todos los espíritus curiosos... (p. 177)

Febvre se pregunta a qué se llama hechos, si se piensa que los hechos están enterrados y se trata sólo de desenterrarlos y presentarlos. Según él, eso «vale para nuestros predecesores, los contemporáneos de los Aulard, los Seignobos, los Langlois, vale para esos hombres a quienes 'la ciencia' imponía tanto respeto (y que lo ignoraban todo sobre la práctica de las ciencias y sus métodos)» (p. 178).

Y pone un ejemplo de histología que muestra algo muy parecido a la experiencia personal que antes hemos señalado. Febvre (1986) concluye que los hechos «tratándose de historia, es el historiador quien los forja. No, como dice Halphen, 'el pasado'. O, mediante una extraña tautología, 'la historia'» (p. 178).

Quien se somete pura y simplemente a los hechos como si vinieran dados por la historia, quien no es consciente de que los hechos están fabricados por él, que él los ha escogido necesariamente «es un ayudante

técnico. Que puede ser excelente. Pero no es un historiador» (Febvre, 1986, p. 180).

- Objetividad o, más bien, pasividad del historiador respecto a los temas que trata.

Es una de las condiciones más importantes para los historiadores de la escuela metódica. Fustel de Coulanges, repetidamente citado por Langlois y Seignobos, afirma:

«Quelques erudits commencent par se faire une opinion... et ce n'est qu'après cela qu'ils lisent les textes. Ils risquent fort de ne pas les comprendre ou de les comprendre à faux. C'est qu'en effet entre le texte et l'esprit prévenu qui le lit il s'établit une sorte de conflit inavoué; l'esprit se refuse à saisir ce que est contraire à son idée, et le résultat ordinaire de ce conflit n'est pas que l'esprit se rende à l'évidence du texte, mais plutôt que le texte cède, plie et s'accommode à l'opinion préconçue par l'esprit...Mettre ses idées personnelles dans l'étude des textes, c'est la méthode subjective... On croit regarder un objet, et c'est sa propre idée que l'on regarde. On croit observer un fait, et ce fait prend tout de suite la couleur et le sens que l'esprit veut qu'il ait. On croit lire un texte et les phrases de ce texte prennent une signification particulière suivant l'opinion antérieure qu'on s'en était faite. Cette méthode subjective est ce qui a jeté le plus de trouble dans l'histoire de l'époque mérovingienne...C'est qu'il ne suffisait pas de lire les textes, il fallait les lire avant d'avoir arrêté sa conviction (Monarchie franque, p. 31)»¹

¹ Citado por Langlois y Seignobos, 1992, en la nota 6 de la página 125.

Hoy parece bastante evidente que una objetividad absoluta en la historia es imposible, pues aún ateniéndose a los puros acontecimientos obtenidos a partir de documentos cuya autenticidad y veracidad ha sido suficientemente comprobada, es materialmente imposible recoger todos los hechos, es imprescindible, necesario y conveniente, seleccionar y, desde el momento en que se seleccionan unos hechos y se eliminan otros, esa supuesta objetividad queda, cuando menos, sometida a graves dudas. Recordemos, por otra parte, que hoy, ni siquiera la Física aspira a una objetividad absoluta, a un alejamiento total del campo axiológico.

Marc Bloch (1988) deja bien patente su postura en las siguientes palabras:

Considerando algunos historiadores que los hechos más cercanos a nosotros son por ello mismo rebeldes a todo estudio sereno, sólo desean evitar a la casta Clio contactos demasiado ardientes. Creo que así pensaba mi viejo maestro. Pero eso equivale a pensar que apenas tenemos un débil dominio sobre nuestros nervios. Es también olvidar que desde el momento en que entran en juego las resonancias sentimentales, el límite entre lo actual y lo inactual está muy lejos de poder regularse necesariamente por la medida matemática de un intervalo de tiempo. Estaba tan equivocado el valiente director del liceo languedociano que cuando yo hacía mis primeras armas de profesor, me advertía con gruesa voz de capitán de enseñanza: «Aquí el siglo XIX no es muy peligroso. Pero cuándo toque usted las guerras religiosas, sea muy prudente». En verdad, quien, una vez en su mesa de trabajo, no tiene la fuerza necesaria para sustraer su cerebro a los virus del momento será muy

capaz de dejar que se filtren sus toxinas hasta en un comentario de la *Ilíada* o del *Ramayana*. (pp. 33-34)

Febvre (1986), tras referirse a la dependencia en exclusiva del historiador hacia los documentos escritos (que trataremos en el siguiente punto), analiza el problema de la objetividad del historiador, defendida por la escuela metódica, señalando como la necesidad de elegir no sólo no es algo que se oponga a la cientificidad de la historia, sino que es una condición necesaria para esa cientificidad:

Hay que enfrentarse, sin duda, con otra doctrina enseñada casi con tanta frecuencia. «El historiador no debería elegir los hechos. ¿Con qué derecho, en nombre de qué principios, elegirlos? Elegir es la negación de la obra científica...» —Sin embargo, toda historia es elección.

Lo es porque existe el azar que aquí destruyó y allá salvaguardó los vestigios del pasado. Lo es porque existe el hombre: cuando los documentos abundan, abrevia, simplifica, hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término. Y lo es, principalmente, por el hecho de que el historiador crea sus materiales o los recrea, si se quiere: el historiador no va rondando al azar a través del pasado, como un trapero en busca de despojos, sino que parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar. Decir que «eso no es una actitud científica» ¿no es poner de manifiesto, simplemente, que se sabe muy poco de la ciencia, de sus condiciones y de sus métodos?. (pp. 21-22)

- *Preeminencia absoluta de los textos, como documentos para la historia.*

Langlois y Seignobos (1992) repiten hasta la saciedad su fórmula de que «la historia no es más que la puesta a punto de los documentos». Pero su concepción de documento histórico se reduce prácticamente a los textos escritos, aunque en alguna rara ocasión aluden a otro tipo de documentos materiales con una consideración claramente marginal. Buena muestra de su reducción de los documentos a textos escritos son frases como «Sans érudition, pas d'histoire» (p. 101), o su consideración de que el aprendizaje técnico de los historiadores y los eruditos consiste en el dominio de lo que denominan «ciencias auxiliares». Veamos cuales son éstas, según ellos: «Nous dirons donc que la Diplomatique, comme l'Épigraphie, comme la Paléographie, comme la Philologie (*Sprachkunde*), est une discipline auxiliaire des recherches historiques» (p. 55).

M. Bloch (1988) señala que «no podemos hablar de las épocas que nos han precedido sino recurriendo a los testimonios» (p. 42), es decir, tenemos de ellos un conocimiento indirecto. Pero esto debe ser matizado. El alejamiento entre el objeto de conocimiento y el investigador ha preocupado sobre todo a aquellos historiadores que pensaban en una historia episódica. El conocimiento de los hechos puede no ser percibido directamente, como ocurre con el geólogo, que no puede percibir directamente el animal de la Era Secundaria cuyo fósil tiene entre sus manos, o como el físico, que no percibe el movimiento molecular. Pero el hecho de que no pueda ser percibido directamente, no implica que sea necesario un intermediario humano para conocer un hecho histórico, sobre todo si no nos limitamos a

una historia narrativa, centrada en el acontecimiento, si no que ampliamos nuestras miras hacia una historia social, económica, de las mentalidades, etc.

Bloch (1988) afirma:

Si los teóricos más conocidos de nuestros métodos no hubieran manifestado una indiferencia tan sorprendente y soberbia por las técnicas propias de la arqueología, si no hubieran estado obsesos en el orden documental por el relato y en el orden de los hechos por el acontecimiento, sin duda habrían sido más cautos y no habrían condenado al historiador a una observación eternamente dependiente. (p. 46)

Pero quien más claramente muestra su convicción de que la historia no puede reducirse a la recopilación de hechos aportados por los documentos escritos, es L. Febvre (1986), quien señala como hasta el advenimiento de la escuela de *Annales*, la historia se definía más por su material que por su objeto. Se había hecho célebre la fórmula: «La historia se hace con textos».

La fórmula ligaba la historia a la escritura con estrecho lazo. Era el momento en que la prehistoria —nombre claramente significativo— se dedicaba a redactar, *sin textos*, el más largo de los capítulos de la historia humana. Nacía una historia económica con la pretensión de ser, principalmente, la historia del trabajo humano. Y ¿cómo hacer simplemente con papeles o pergaminos, ignorando las técnicas, esta historia del trabajo cuyas condiciones determinaba ahora hace un año François Simiand?. (pp. 17-18).

La preeminencia absoluta de los textos, de los documentos escritos, estaba ligada indisolublemente y cobraba todo su sentido en el ámbito de una historia preocupada únicamente por los hechos políticos, diplomáticos, militares y biográficos.

Pero hay que preguntarse: ¿se alcanzaban los hechos a través de los textos? Todo el mundo lo decía: la historia era establecer los hechos y después operar con ellos. Cosa que era verdad y estaba clara, en líneas generales y, sobre todo, si se consideraba que la historia se componía únicamente, o casi, de acontecimientos. Si tal rey determinado había nacido en tal lugar, tal año, y en determinada región había conseguido una victoria decisiva sobre sus vecinos, se trataba de investigar todos los textos que mencionaban ese nacimiento o esa batalla decisiva; elegir entre ellos los únicos dignos de credibilidad y, con los mejores, componer un relato exacto y preciso. ¿No tenían dificultades todas esas operaciones: (sic)

Pero ¿qué decir de la depreciación progresiva, a través de los siglos, de la libra de Tours? ¿y cuándo los salarios han bajado o han subido el costo de la vida a lo largo de una serie de años? Sin duda, son hechos históricos y, en nuestra opinión, más importantes que la muerte de un soberano o la conclusión de un tratado efímero. (Febvre, 1986, p. 20)

Todas estas críticas hacia la excesiva, e incluso exclusiva, dependencia de la historia de los documentos escritos como fuentes, no obsta para que se reconozca el valor y la gran aportación que, para el progreso de la investigación histórica, supuso la puesta a punto del método crítico. Bloch (1988) señalaba a finales de la década de los cuarenta:

En nuestra época, más que nunca expuesta a las toxinas de la mentira y de los falsos rumores, es vergonzoso que el método crítico no figure ni en el más pequeño rincón de los programas de enseñanza, pues no ha dejado de ser sino el humilde auxiliar de algunos trabajos de laboratorio. Sin embargo, ve abrirse ante él, de aquí en adelante, horizontes mucho más vastos y la historia tiene el derecho de contar entre sus glorias más aseguradas el haber abierto así a los hombres, gracias a la elaboración de la técnica de la crítica del testimonio, una nueva ruta hacia la verdad y, por ende, hacia la justicia (p. 107).

Febvre (1986), por su parte, tampoco cae en el rechazo de los textos. Su rechazo se dirige más bien a la utilización de los textos con miras excesivamente estrechas y a la limitación de utilizar exclusivamente los textos:

Hay que utilizar los textos, sin duda. Pero *todos los textos*. Y no solamente los documentos de archivo en favor de los cuales se ha creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos, como decía el otro, un nombre, un lugar, una fecha, una fecha, un nombre, un lugar, todo el saber positivo, concluía, de un historiador despreocupado por lo real. También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia... (pp. 29-30)

- *Nacionalismo y exaltación del patriotismo, fundamentalmente frente a los alemanes tras el desastre de 1870.*

La escuela metódica cultivaba una historia nacional en la línea de las grandes historias nacionales del siglo XIX. Además se había exacerbado la

visión patriótica a partir de la derrota de 1870 en Sedán, donde Napoleón III es hecho prisionero, lo que supone un duro golpe al orgullo francés. Ya hemos visto la proclama incluso belicista de Lavissee.

Según Bourdée y Martin (1992):

Los historiadores «positivistas» participan en la reforma de la enseñanza superior y ocupan cátedras en las nuevas universidades; dirigen grandes colecciones —E. Lavissee: *Histoire de France*; A. Rambaud: *Histoire générale*; L. Halpen y Ph. Sagnac: *Peuples et civilisations*—, formulan los programas y elaboran los libros de historia destinados a los alumnos de los colegios secundarios y escuelas primarias. Ahora bien, los manuales escolares alaban, muy explícitamente, el régimen republicano, alimentan la propaganda nacionalista y aprueban la conquista colonial. Por tanto, esta corriente de pensamiento funda una disciplina científica y, simultáneamente, segrega un discurso ideológico. (p. 127)

Langlois y Seignobos (1992), llegan incluso a hacer afirmaciones tan claramente racistas como ésta: «La différence d'aptitude entre les races paraît évidente; aucun peuple noir ne s'est civilisé» (p. 238).

Frente a estos planteamientos, M. Bloch propondrá un auténtico programa de investigación de historia comparada de las sociedades europeas, que rompa con las fronteras nacionales, que supere los compartimentos topográficos de los Estados contemporáneos, sobre todo en épocas como la Edad Media en que constituyen auténticos anacronismos.

La escuela de *Annales* criticará la historia-batalla practicada por la escuela metódica, y tras observar y vivir los desastres de la Primera Guerra Mundial, se alinearán claramente en posiciones pacifistas, aunque después se verán envueltos personalmente en la Segunda Guerra Mundial. Pero su análisis económico, social y de mentalidades en modo alguno trata de fomentar sentimientos de superioridad nacional o de xenofobia. Bien al contrario, al estimular la reflexión sobre los problemas de larga duración y despremiar los acontecimientos políticos, bélicos y diplomáticos contribuirán a crear actitudes más racionales de comprensión entre los pueblos.

Valensi (1990) señala, refiriéndose al proyecto de historia comparada de M. Bloch que:

Le décloisonnement qu'il défend présente aussi un caractère politique —la «réconciliation des peuples», qui est une des aspirations exprimées par le Congrès international des Sciences historiques auquel Marc Bloch s'adresse—, point qu'il qualifie de «délicat» et sur lequel il ne s'attarde pas. Mais il y reviendra deux ans plus tard dans les *Annales* (2^e a., 5, janv. 1930, p. 83-85), quand il décrit, sous la rubrique «La vie scientifique», les activités de l'Institut pour l'Étude compaée des Civilisations crée à Oslo en 1919. L'objectif de cet institut, nous dit-il, est de réunir les savants de différentes nations, de proposer «un champ d'action situé, par définition, au-dessus des nationalismes», habité par «un désir, très noble, de concorde». (p. 308)

- *Historia político-diplomático-militar en la que la economía y la sociedad tienen un papel irrelevante.*

Langlois y Seignobos (1992) afirman: «Les documents, source unique de la connaissance historique, renseignent sur trois catégories de faits» (p. 179). Esas tres categorías son: 1º Seres vivos y objetos materiales. 2º Actos humanos: «Les actes et les paroles ont tous ce caractère d'avoir été l'acte ou la parole d'un individu» (p. 180). Pueden ser individuales o colectivos, pero los colectivos no son más que la suma de actos individuales. 3º Motivos y concepciones: «Les actes humains n'ont pas leur cause en eux-mêmes; ils ont un *motif*» (p. 180).

Para la escuela metódica, la historia consiste en el relato, casi lineal a veces, de los acontecimientos políticos y sus colaterales diplomáticos y militares, dependientes en gran medida de la organización y el poder político. No se necesitan teorías, modelos, hipótesis, no es necesario plantearse problemas. El único problema consiste en comprobar la veracidad de los documentos y de los hechos, y narrarlos en una secuencia lógica que, en la mayoría de los casos, se reduce a una secuencia cronológica rígida. Se concede valor absolutamente prioritario a los hechos individuales y a los grandes personajes. A estos últimos sobre todo: «1º quand son acte a agi comme exemple sur une masse d'hommes et a crée une tradition, cas fréquent en art, en science, en religion, en technique; 2º quand el a été en possession du pouvoir de donner des ordres et d'imprimer une direction à

une masse d'hommes, comme il arrive aux chefs d'Etat, d'armée ou d'Eglise. Les épisodes de la vie d'un homme deviennent alors des faits importants» (Langlois y Seignobos, 1992, pp. 203-204), es decir, los *héroes*, que mueven la historia.

La escuela de *Annales* amplía la visión de la historia hacia el campo social, económico, de las mentalidades, etc. Se les ha acusado, con razón, de un descuido casi total de la historia política.

Su objetivo era crear una historia total, una historia capaz de dar cuenta de toda la complejidad de interrelaciones dialécticas que constituyen el desarrollo histórico de las sociedades humanas. Bloch (1988) afirma:

Es que hemos reconocido que en una sociedad, sea la que sea, todo se liga e interdetermina: la estructura política y social, la economía, las creencias, las manifestaciones más elementales lo mismo que las más sutiles de la mentalidad. (p. 144)

- *Separación entre la historia y la ciencias sociales y entre presente y pasado.*

«L'histoire et les sciences sociales sont dans une dépendance réciproque; elles progressent parallèlement par un échange continu de services. Les sciences sociales fournissent la connaissance du présent, nécessaire à l'histoire pour se représenter les faits et raisonner sur les documents; l'histoire donne sur l'évolution des renseignements nécessaires

pour comprendre le présent» (p. 256), afirman Langlois y Seignobos (1992) en una nota a pie de página, dejando claro que la evolución es paralela y que el objeto es diferente, la historia se ocupa del pasado, las ciencias sociales, del presente. Para la historia, afirman, «le document, c'est le point de départ; le fait passé, c'est le point d'arrivée» (p. 66).

Frente a las acusaciones de subjetividad hacia la historia, que evidentemente no tiene ni puede tener la frialdad de los números matemáticos, todavía hoy muchos historiadores siguen manteniendo el viejo aforismo positivista de la necesidad de tener «perspectiva histórica». No podrían, así, tratarse temas que no estén alejados al menos unos cincuenta años, pues se supone que frente a ellos, el historiador no puede mantener la suficiente frialdad y alejamiento para ser objetivo. Claro que para estos historiadores, los temas centrales de la historia suelen ser los políticos y militares. Quizá para eso tenga un cierto sentido.

Los *annalistas*, por el contrario, no sólo renuncian a esa supuesta e imposible objetividad absoluta, sino que defienden la necesidad de implicación del historiador con su tiempo.

Ya hemos visto como Bloch (1988) señalaba la necesidad de tener los ojos bien abiertos hacia el presente, si se quiere merecer el nombre de historiador, a diferencia, por ejemplo de un matemático:

Más aún, la educación de la sensibilidad histórica no es siempre el factor decisivo. Ocurre que en una línea determinada, el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado. (p. 39)

Bloch llega en definitiva a la siguiente conclusión:

No hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos. ¿Cómo llamarla? Ya he dicho por qué el antiguo nombre de historia me parece el más completo, el menos exclusivo; el más cargado también de emocionantes recuerdos de un esfuerzo mucho más que secular y, por tanto, el mejor. (p. 40)

Para Lucien Febvre (1986), la historia es una ciencia y, para ser ciencia, no puede limitarse a acumular datos del pasado. Es una ciencia que se hace en el presente y, en consecuencia, no puede ser indiferente a él:

La historia objetiva interpreta, organiza. Reconstruye y completa las respuestas. Se hace el pasado que necesita. Y en ello no hay escándalo ni atentado contra la supuesta majestad de la ciencia. La ciencia no se hace en una torre de marfil; se hace en la vida misma y por gentes que trabajan en ese momento. Está ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres. A veces incluso surge la influencia de las modas. ¿Cómo iba a escapar a sus inquietudes, moviéndose en el mismo ambiente que todas las demás disciplinas humanas, esta ciencia de la que decía Poincaré que «adivina el pasado»? Nosotros decimos que la historia sólo toca con su barita, para resucitarlas, algunas partes determinadas: aquellas

que tienen valor para el ideal al que sirve la historia, y en un momento concreto. (p. 33)

En definitiva, la oposición entre la «escuela metódica» y la «escuela de *Annales*» es prácticamente total afectando a los aspectos fundamentales del hacer del historiador. Los *annalistas* mostrarán repetidamente su desacuerdo con los planteamientos de los que ellos denominan historiadores historizantes y que controlaban las cátedras de historia, los tribunales de oposiciones y todos aquellos centros institucionales que permitían tomar decisiones sobre el desarrollo de la historia. Los historiadores de *Annales* mostrarán una oposición frontal a estos viejos planteamientos y no perderán oportunidad de fustigarlos desde su revista o desde cualquier otra publicación. Así Febvre (1986), en un artículo sobre el libro *Démocraties et capitalisme*, perteneciente a la colección *Peuples et Civilisations*, comienza diciendo:

Machacamos. Insistimos. Damos la impresión de estar irritados. ¿Contra hombres? Claro que no. Los hombres ejecutan con plena consciencia el programa que se les ha trazado y que ellos han aceptado. Hacen la historia que se les ha enseñado a considerar como historia. Pero esa historia para nosotros es inoperante. ¿Cuestión de método? ¿Cuestión de temperamento, también? En cualquier caso, conflicto claro, oposición abierta entre dos escuelas. (p. 151)

2.2. ¿UNA ESCUELA EN TRES GENERACIONES?

La escuela de *Annales* ha pasado a lo largo de su desarrollo por tres fases que coinciden con tres generaciones de historiadores. La primera generación, en que la escuela es dirigida por los fundadores de la revista M. Bloch y L. Febvre, en la que podríamos distinguir dos subperíodos separados por la muerte de M. Bloch. La segunda generación en que la escuela alcanza sus cotas máximas de difusión y poder, y en la que Fernand Braudel concentra en su persona la dirección de la revista y el liderazgo de la escuela, y controla los resortes del poder académico por el que infatigablemente lucharon primero L. Febvre y luego él mismo. La tercera generación mantendrá la posición hegemónica de la escuela bajo la dirección colegiada de André Burguière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie y Jacques Revel.

La diversidad en la dirección tiene su reflejo en la diversidad de enfoques y campos de investigación que abordará la nueva escuela, en la que se producen cambios profundos respecto a los planteamientos de los primeros tiempos. Se abandonan posicionamientos tan importantes y

medulares de la escuela hasta ahora como la ambición holista de construcción de una historia total, produciéndose un desmembramiento con la aparición de múltiples objetos. Esto es lo que nos ha impulsado a poner entre interrogantes el título de este epígrafe. Cabe preguntarse, a la vista de transformaciones tan profundas como el abandono de la historia total o la sustitución de lo social por lo cultural ante el desafío de la antropología estructural, si realmente sigue siendo la misma «escuela de *Annales*», o aún más, si realmente sigue siendo una escuela historiográfica, dado el abandono de algunos de sus dirigentes del hombre como objeto de su investigación. Con el alineamiento casi total de algunos de los más destacados componentes de la tercera generación de *Annales* en el terreno de las ciencias sociales, cabe preguntarse hasta qué punto la historia no está perdiendo su identidad.

2.2.1. Bloch y Febvre: de la marginación a la hegemonía.

Lucien Febvre y Marc Bloch cultivaron desde el principio una imagen de marginalidad basada en su no pertenencia a las esferas de poder académico, que en París estaban copadas por la escuela metódica. Tal imagen no es muy real, pues ambos fueron profesores de la universidad de Estrasburgo, que fue considerada en los años 20 como la segunda universidad francesa. Allí los dos estuvieron muy unidos. Bloch era profesor

de historia medieval y Febvre de historia moderna. Por otra parte ambos llegarían pronto a París: Febvre al *Collège de France* y Bloch a la *Sorbona*.

Marc Bloch fue, sobre todo, un historiador de la sociedad y economía rurales a las que dedicó obras como *Les caractères originaux de l'histoire rurale* o *La société féodale*, etc. Cultivó también el estudio de las mentalidades, tema al que dedicó su primera obra, *Les Rois Thaumaturges*, e importantes capítulos en otras. En *La société féodale*, por ejemplo, le dedica el capítulo II («Formas de sentir y pensar») y el capítulo III («La memoria colectiva») del libro segundo, titulado «Condiciones de vida y atmósfera mental».

Supo integrar en sus análisis económicos y sociales las aportaciones más valiosas de ciencias sociales como la sociología, la lingüística, la geografía y, en menor medida, la etnología, la antropología y la psicología. Según Henri Berr (1986), «Marc Bloch es el historiador modelo que estudia el pasado, a la vez bajo todos sus aspectos y por todos los medios que pueden servir a la historia» (p. 18).

Respecto a la sociología, será la influencia de Durkheim la que le impulse a centrar su atención en las masas sociales en vez de en los individuos, cuyo nombre y actos era objeto de atención preferente para la historia *événementiel*. Sus trabajos sobre mentalidades se ocuparán de las

prácticas colectivas y simbólicas, y de las representaciones mentales inconscientes de los grupos sociales, influenciado en gran medida por la sociología. Febvre se ocupará más de las mentalidades individuales por influjo de la psicología.

El dominio de gran número de lenguas, como alemán antiguo, sajón, escandinavo o ruso, da un índice claro de su interés por la lingüística. De la lingüística importará conceptos como el de *isoglosas*, que le llevará a un intento de aplicación al campo histórico del concepto de *isoagros*, como elemento de análisis del hábitat rural. En *La sociedad feudal* comienza el libro haciendo este análisis lingüístico:

Un libro titulado *La sociedad feudal*, sólo desde hace apenas dos siglos podía dar por adelantado la idea de su contenido. No es que por sí solo el adjetivo sea muy antiguo. Bajo su forma latina —*feodalis*—, remonta a la Edad Media. Más reciente, el sustantivo feudalismo no alcanza más allá del siglo XVII; pero una y otra palabra conservaron mucho tiempo un valor estrictamente jurídico. Siendo el feudo, como se verá, un modo de posesión de bienes reales, se entendía por feudal «lo que concierne al feudo» —*así lo definía la Academia*—, y por feudalismo, una veces «la calidad de feudo», y otras, las cargas propias de esta posesión. En 1630, el lexicógrafo Richelet los califica de «vocablos de Palacio», no de historia. ¿Cuándo se pensó en ampliar su sentido hasta llegar a emplearlos para designar un estado de civilización? «Gobierno feudal» y «feudalismo» figuran con esta acepción en las *Lettres Historiques sur les Parlemens*, aparecidas en 1727, cinco años después de la muerte de su autor, el conde de Boulainvilliers (Bloch, 1986, p. 20).

Como influencia de la sociología y la lingüística, M. Bloch propondrá todo un programa, estableciendo objetivos y métodos, para la historia comparada. Valensi (1990) señala:

Quand Marc Bloch publie son texte-manifeste, «Pour une histoire comparée des sociétés européennes» (*Revue de Synthèse*, 1928), il dialogue avec d'autres historiens qui ont, comme lui, mis le comparatisme à l'ordre du jour —Henri Pirenne, Henri Sée, Henri Berr et Charles-Victor Langlois, pur s'en tenir aux auteurs auxquels il renvoie lui-même—, et il prend pour référence la linguistique comparée de Meillet. (p. 307)

Patlagean (1990), por su parte, señala respecto a los modos de comparación establecidos por Bloch:

Marc Bloch définissait dès 1928 les deux modes de la comparaison historique, susceptibles d'ailleurs, dans les cas privilégiés, de se renforcer l'un l'autre: l'observation de similitudes structurelles dans les sociétés séparées par les étendues de l'espace et/ou du temps, aidant à l'intelligence de celle que l'on se propose comme objet d'étude; et le rapprochement de sociétés voisines dans l'espace et/ou le temps, lequel permet de concevoir un problème historique de plus haut, dans un énoncé plus complexe, qui tendrait ainsi vers l'exhaustif. (p. 279)

Será el segundo modo, la comparación entre sociedades próximas en el espacio o el tiempo, el que considerará M. Bloch como el más adecuado

desde el punto de vista de la ciencia histórica, pues es el que permite actuar con mayor rigor.

En cuanto a la metodología establece 4 fases:

- a.- Descubrir semejanzas.
- b.- Buscar las influencias recíprocas.
- c.- Búsqueda de las causas: buscar aquello que, sin que haya habido imitación entre ambas sociedades, ha conducido a las semejanzas observadas.
- d.- Rendir cuentas, tras haber analizado las semejanzas y las diferencias.

Del mismo modo que estuvo abierto a las aportaciones de las ciencias sociales, abrió su campo de investigación más allá de los límites geográficos de Francia, incorporando a su metodología la historia comparada de Europa. Pero su proyecto no obtuvo el éxito deseado, pues la escuela de *Annales* no ha desarrollado la historia comparada.

Discípulo de Vidal de la Blache en sus años de estudiante, mantendrá el interés por la geografía en prácticamente todas sus obras. Sus análisis tendrán una fuerte influencia en los estudios posteriores de geografía humana.

Escribirá una monografía sobre la Isla de Francia para la serie sobre las regiones francesas de la *Revue de Synthèse historique*, siguiendo los principios de visión sintética establecidos por Henri Berr. Por otra parte, incorpora el estudio geográfico a la historia en su obra *Les Caractères originaux de l'histoire rurale française* al analizar la evolución de la parcelación en el paisaje rural. Refiriéndose a esta obra, dirá Lucien Febvre (1978)

A la preocupación de no hacer historia agraria sin saber lo que es un buey, un arado y una rotación de cultivos, Marc Bloch era capaz de añadir, a la vez la inteligencia profunda de los textos y los documentos, el sentido de las realidades económicas vivas, la preocupación por el modo de existencia de los hombres de antaño y, finalmente un conocimiento amplio y preciso de quienes, en Alemania, en Inglaterra, en Bélgica y otras partes —de Meitzen a Des Marez pasando por Seeböhm y Vinogradoff— se habían preocupado por los grandes problemas de la historia rural (p. 13).

La etnología y la antropología, aunque no sea objeto prioritario de sus investigaciones, dado el escaso nivel de desarrollo a que habían llegado en su tiempo, son sin embargo fuentes de inspiración en su primera obra *Les Rois thaumaturges* y en varias otras. De hecho en su estudio de las mentalidades tendrá mayor influencia de la naciente antropología histórica, que de la psicología. Fue condiscípulo en la *École normale* de Louis Gernet, predecesor de la escuela francesa de antropología histórica sobre la Grecia antigua, quien conjugó la etnología y la historia con el objetivo de llegar a

la comprensión del hecho social en su totalidad. También recibió M. Bloch influencia de su condiscípulo Marcel Granet, gran estudioso de la cultura china, sobre la que profundizará en las creencias, los ritos, los mitos, etc.

M. Bloch iniciará el estudio de los temas que serán los objetos de atención privilegiada de la tercera generación de *Annales*, que se volcará hacia la Antropología histórica.

Por otro lado, Bloch señala que el campo de las mentalidades colectivas está entre los más seguros para la historia. Según él, los autores de las fuentes pueden mentir o cometer errores que pasarán desapercibidos a los instrumentos más sutiles del historiador. Pero la falibilidad disminuye cuando lo que cuestionamos, no es lo que los textos dicen, sino precisamente aquello que no dicen expresamente.

En cuanto a los resortes íntimos de los destinos humanos, a las vicisitudes de la mentalidad o de la sensibilidad, de las técnicas, de la estructura social o económica, los testigos que interroguemos no estarán sujetos a las fragilidades de la percepción momentánea. Por un feliz acuerdo —que ya Voltaire había entrevisto—, lo que hay en la historia de más profundo pudiera ser también lo que hay de más seguro. (Bloch, 1988, p. 83)

Todo un programa de Antropología histórica.

En definitiva, como señala Jack Goody (1990) en su artículo *Marc Bloch and Social Anthropology*:

As le Goff, Duby and Ginzburg have noted, Bloch's work on the healing kings laid the foundation for «l'anthropologie historique» and «l'histoire des mentalités». Stimulated by a variety of factors, the war, his brother, he turned not only to medicine but «vers l'ethnographie comparée et la psychologie religieuse» (...), a move that was to have a profound affect on historians, but primarily on French historians. (p. 317)

Entre sus fundamentos epistemológicos posiblemente el más importante sea el marxismo, aunque no lo explicita.

Hombre comprometido con su tiempo, establecerá una relación constante entre presente y pasado. El compromiso con su tiempo queda bien patente en el final de su propia vida. Movilizado en la Segunda Guerra Mundial, se incorporará a la Resistencia de Lyon en 1943 y será asesinado por los alemanes en junio de 1944.

La historia no es para él «ciencia del pasado», sino ciencia que ayuda a comprender el presente a través del análisis del devenir de los hombres en el tiempo. Hombres que cambian, pero en los que hay un fondo permanente:

Ciertamente, hoy no creemos que, como escribía Maquiavelo y como pensaban Hume o Bonald, en el tiempo haya, «por lo menos algo inmutable: el hombre». Hemos aprendido que también el hombre ha cambiado mucho: en su espíritu y, sin duda, hasta en los más delicados mecanismos de su cuerpo. ¿Cómo había de ser de otro modo? Su atmósfera mental se ha transformado profundamente, y no menos su higiene, su alimentación. Pero, a pesar de todo, es menester que exista en la naturaleza humana y en las sociedades humanas un fondo permanente, sin el cual ni aun las palabras «hombre» y «sociedad» querrían decir nada. ¿Creeremos, pues, comprender a los hombres si sólo los estudiamos en sus reacciones frente a las circunstancias particulares de un momento? (Bloch, 1988, p. 37)

Más investigador erudito que orador, dedicó su vida, sin embargo a la enseñanza de la historia. Del alto nivel de su erudición nos da una idea la señalada por su hijo Etienne Bloch (1990) cuando escribe:

Comment ne pas se sentir tout petit, malgré des moments de révolte, en face d'un homme qui donne l'impression de tout savoir sur tout, qui peut aussi bien vous expliquer le sens et l'élégance d'une phrase latine, la signification profonde et les qualités artistiques d'un chapiteau roman, la mentalité du peuple de Paris au retour de la fuite à Varennes, les implications de Munich, vous exposer comment faire une coupe géologique ou même le calcul des probabilités —et je n'évoque ici ni la musique, ni la peinture, ni la littérature ou la philosophie. (pp. 24-25)

De su compromiso con la enseñanza de la historia es una clara muestra el desarrollo de su vida profesional. Comenzó su labor profesional

enseñando historia en los liceos de Montpellier y Amiens. Se incorporó después como profesor de historia medieval a la universidad de Estrasburgo, donde coincidió con grandes personalidades de todos los campos del saber, dado el interés de Francia en hacer brillar ante los alemanes esta universidad al recuperar Alsacia y Lorena. Allí conoció a Lucien Febvre y tuvo oportunidad de profundizar sus vastos conocimientos eruditos en la magnífica biblioteca de la Universidad. En 1936 sucede a Henri Hauser como profesor de la única cátedra francesa de historia económica en la Sorbona. Enseñó historia, además en Madrid, en Gante y en Oslo.

En su *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, traducido al castellano con el aséptico título de *Introducción a la historia*, M. Bloch (1988) afirma: «No alcanzo a imaginar mayor halago para un escritor que saber hablar por igual a los doctores y a los escolares» (p. 9). Algo más adelante hace referencia a un aspecto fundamental, desde nuestro punto de vista, en la enseñanza de la historia:

Cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos, sobre todo, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por ello. Sería una formidable tontería pensar que por tan poderoso atractivo sobre la sensibilidad, tiene que ser menos capaz también de satisfacer a nuestra inteligencia. (p. 12)

Bloch (1988) dedica incluso algún párrafo como el siguiente a la reflexión sobre la educación y su relación con la dinámica social:

Si volvemos la vista a nuestras aldeas descubrimos que los niños son educados sobre todo por sus abuelos, porque las condiciones del trabajo hacen que el padre y la madre estén alejados casi todo el día del hogar. Así vemos cómo se da un paso atrás en cada nueva formación del espíritu, y cómo se unen los cerebros más maleables a los más cristalizados, por encima de la generación que aporta los cambios. De ahí proviene ante todo, no lo dudemos, el tradicionalismo inherente a tantas sociedades campesinas. El caso es particularmente claro, pero no único. Como el antagonismo natural de los grupos de edad se ejerce principalmente entre grupos limítrofes, más de una juventud debe a las lecciones de los ancianos por lo menos tanto como a las de los hombre maduros. (p. 36)

Lucien Febvre se formó como historiador en pleno apogeo de la historia positivista, a la que más tarde haría objeto de sus más encendidas críticas.

A lo largo de su dilatada vida supo compaginar magistralmente la creación de una amplia obra personal con la participación activa en la labor colectiva que supuso la revista *Annales*. Supo compaginar, así mismo, y conjugar hábilmente, un riguroso trabajo intelectual con los esfuerzos por ocupar y crear las instituciones para su difusión, como la sección VI de la Escuela de Altos Estudios que creó y dirigió desde 1947 con el nombre de *Ciencias económicas y sociales*.

Su preocupación interdisciplinar queda bien patente en el enfoque que dio a *L'Encyclopédie française*, cuya dirección se le encargó por De Monzie, ministro de Educación Nacional, y que organizó de forma que cada problema fuese captado de modo interdisciplinar en lugar de desglosarlos atendiendo a las distintas disciplinas. Su visión interdisciplinar del conocimiento le llevó a interesarse por otras ciencias humanas, como la psicología social, la geografía, la sociología, la antropología, la lingüística. Una de sus mayores ambiciones será fomentar el encuentro entre las diversas ciencias humanas a través de la constitución de equipos colectivos de investigación.

En su interés por la psicología debió tener bastante que ver su temprana amistad con Charles Blondel y su noción de mentalidad primitiva, y Henri Wallon, quien aplica el materialismo dialéctico a la psicología y a quien «le sorprendió el paralelismo que puede establecerse entre las bruscas y revolucionarias transformaciones de los sistemas socio-económicos y la evolución discontinua del desarrollo del niño» (Tabary, 1980, p. 382).

La mayoría de las obras de L. Febvre se ocupan del estudio de mentalidades. Parte de estudios biográficos para realizar análisis de mentalidades colectivas. Febvre transforma el género biográfico al superar el relato ordenado cronológicamente con la búsqueda de explicaciones sobre el modo de sentir, de pensar y de actuar de los seres humanos. Construirá el concepto de *equipo mental*, para tratar de captar la totalidad del campo

histórico. El concepto de *equipo mental* trata de reflejar la amplia gama de posibilidades que la sociedad pone a disposición del individuo y lo toma Febvre de los estudios del lingüística Antoine Meillet, estableciendo un paralelismo con las posibilidades que ofrece la lengua.

Febvre en su cultivo de la psichistoria, se ocupará sobre todo del análisis del universo mental y psíquico de los individuos, mientras que Bloch se centraba más en los aspectos colectivos.

Por otro lado se considera casi tan geógrafo como historiador. Amigo de Vidal de La Blache, creador de la potente escuela geográfica francesa cuyo órgano es la revista *Annales de géographie*, donde se difunde el paradigma posibilista. Lucien Febvre considera imprescindible situar a los hombres en un espacio particular que los condiciona y les ofrece posibilidades de acción, considera que los hombres viven en un entorno con el que mantienen relaciones mutuas y dialécticas, pues el espacio condiciona las actividades, los comportamientos y las percepciones de los hombres y éstos a su vez construyen el paisaje con sus actividades, sus comportamientos y según sus percepciones.

L. Febvre, en la *École normale*, será condiscípulo de Jules Sion. Será también amigo de Demangeon con quien escribirá una obra sobre el Rhin. En solitario escribirá el capítulo correspondiente al Franco-condado de la serie sobre las regiones francesas de la *Revue de synthèse historique*.

En las recensiones que realiza para *Annales* critica las obras de geografía meramente descriptiva y alaba aquellas que realizan un análisis de problemas a partir de hipótesis.

Febvre intervendrá activamente a favor de la geografía en los debates que ésta mantendrá con los sociólogos, que pretenderán apropiársela bajo el nombre de «morfología social». Intervendrá así mismo en el debate entre determinismo (Ratzel) y posibilismo (Vidal), evidentemente en favor del último, y asimilando el paradigma geográfico determinista a la historia historizante de carácter positivista, de los que critica su mecanicismo. El paso final será la absorción de la geografía por la escuela de *Annales* y el alineamiento de los geógrafos en ella.

En cuanto a la sociología, L. Febvre mantendrá contactos con los sociólogos que a través de *L'Année sociologique* difunden los planteamientos de Durkheim. De hecho, como hemos señalado, los *annalistas* adoptaron como programa de acción el propuesto por los sociólogos, especialmente por Simiand, de confluencia de las ciencias humanas. L. Febvre practicará en muchas de sus obras el estudio de casos, metodología sociológica, para analizar las relaciones entre el individuo y la colectividad en ambas direcciones.

En cuanto a sus planteamientos epistemológicos, quizá los más importantes sean:

- Su concepción de la historia como problema científico, cuyo objeto es construido a través de la formulación de hipótesis y la aplicación de la razón a lo realizado por los hombres en el tiempo.

- Su concepción de la historia como una totalidad, en la que los hechos de todo tipo muestran una interdependencia compleja, que él analizará básicamente a partir de las realidades económicas y sociales, y las representaciones mentales que los seres humanos de todas las épocas se hacen de su realidad.

Con grandes dotes oratorias y comunicativas, L. Febvre disponía de grandes cualidades pedagógicas naturales que cultivó a lo largo de su vida como conferenciante y como profesor de historia moderna en la universidad de Estrasburgo y más tarde en la Escuela de Altos de Estudios de París.

Estos dos hombres serán los creadores y primeros directores de la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Febvre quería crear una revista de historia económica y será Bloch quien complete este aspecto con la dimensión social. En ella publicarán ambos multitud de artículos, reseñas de libros y editoriales, convirtiéndola en la más prestigiosa publicación periódica de historia y órgano de expresión de una nueva forma de hacer historia, que irá difundándose por todo el mundo a través de la difusión de cada vez más amplia de la revista y de su apertura a las colaboraciones de historiadores de todas partes.

Dosse (1988) expone de este modo tan sintético y completo el origen de la revista y los participantes en el proyecto:

La revista apareció por fin el 15 de enero de 1929 bajo el título de *Annales d'histoire économique et sociale* con un comité de redacción que anuncia su papel unificador de todas las ciencias humanas bajo la dirección de dos historiadores. Marc Bloch y Lucien Febvre son los dos directores, y sus miembros son el geógrafo Albert Demangeon, que hizo de excelente intermediario con el editor, el sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs, el economista Charles Rist, el politólogo André Siegfried, los colegas historiadores: André Piganiol, de la antigüedad; Georges Espinas, del período medieval; Henri Hauser, del período moderno (siglos XVI al XVIII), a los cuales hay que añadir la eminencia gris de la operación: el historiador belga Henri Pirenne. (p. 46)

Los primeros años de *Annales* estuvieron marcados por la militancia y la combatividad contra la historia *positivista*, *historizante* o *événementiel*, pero sobre todo por la potencia creativa de planteamientos alternativos a la misma.

La revista ha cambiado varias veces de nombre por diversos motivos. El primero fue la Segunda Guerra Mundial. La revista se llamó *Annales d'Histoire sociale* del 39 al 41, *Mélanges d'Histoire sociale* del 42 al 44. Durante el año 45, muerto M. Bloch, L. Febvre se hizo cargo de la dirección en solitario y se publicaron dos tomos dedicados a Bloch, de nuevo con el nombre de *Annales d'Histoire sociale*. Pero el cambio más

significativo se produjo en 1946, en que la revista pasó a denominarse *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations* y que refleja en su título la ampliación hacia la cultura, el arte y las mentalidades como elementos que forman parte de las civilizaciones junto con los anteriores. Muestra así mismo la influencia de Fernand Braudel, que se incorporó al comité de dirección de la revista junto con Friedman, Morazé y Leuilliet, este último como secretario del comité.

2.2.2. Braudel: el éxito institucional y la larga duración.

La Segunda Guerra Mundial marca un cambio profundo en la situación mundial. Europa cede su preponderancia a la Unión Soviética y Norteamericana, al tiempo que desaparece su imperio colonial.

Si la Primera Guerra Mundial había sido uno de los factores que influyeron en el cambio epistemológico que representó la escuela de *Annales* frente a la escuela metódica, la Segunda Guerra Mundial y el cambio que supone en el orden mundial, dejará sentir también su influencia sobre *Annales*.

La revista cambia de nombre, pasando a denominarse *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. Pero no es un mero cambio de nombre,

sino que conlleva un cambio de orientación. En palabras de Lucien Febvre (1986):

Los *Annales* cambian, porque a su alrededor todo cambia: los hombres y las cosas. En una palabra: el mundo. El mundo del 38 no era ya el del 29. ¿Qué decir del mundo del 42 o del 46? ¿Qué decir que sea justo y eficaz? (p. 60)

La revolución tecnológica, la universalización de las comunicaciones y de la economía, inducen a *Annales* a acercarse a las Ciencias Sociales hasta el punto de que la palabra «historia» desaparece del nombre de la revista. Es el inicio de la segunda generación de *Annales*, todavía dirigida por Febvre al principio. El tema sobre el que volcarán todos los esfuerzos será la economía, quizá siguiendo la ambición primera de Febvre cuya aspiración al crear *Annales* era hacer una revista de historia económica, aunque terminase aceptando también el enfoque social defendido por Bloch, ahora desaparecido. Apoya esta influencia personal de Febvre el hecho de que el período más tratado sea la Edad Moderna, su especialidad. Las tesis de los que nutrirán la escuela de *Annales* son mayoritariamente estudios regionales, es decir, espacios reducidos en los que puede ponerse en práctica con mayor profundidad la síntesis de demografía economía y sociedad.

Por otra parte las ciencias sociales comienzan a conseguir su independencia e institucionalización: En el campo de la sociología se crea el centro de Estudios Sociológicos en 1946, en 1948 Gurvitch es elegido

profesor de la Sorbona y en 1958 se implanta la licenciatura. La psicología consigue una licenciatura independiente en 1947.

En 1957 se creó la licenciatura en económicas. En lingüística triunfa el *Curso de lingüística* de Saussure. Claude Lévi-Strauss da un impulso definitivo a la antropología social con sus planteamientos estructuralistas y plantea un reto radical a la historia, que para él es una ciencia empírica, incapaz de explicar las estructuras profundas de la sociedad. Será Braudel quien impulsará a *Annales* hacia el estructuralismo para abordar el reto planteado por la antropología social.

Durante la segunda generación de *Annales* disminuye su combatividad, pues la escuela metódica ha sido derrotada, y aumenta el eclecticismo teórico, debido en gran medida al éxito institucional, pues controlan los principales centros de poder académico y de toma de decisiones en investigación, y al acercamiento mayor a las ciencias sociales que cada vez adquieren mayor importancia social y potencia investigadora.

Fernand Braudel sucederá a Lucien Febvre en la dirección de la revista desde la muerte de éste en 1956 y ocupará este puesto hasta 1968. Braudel sucederá también a Febvre en el liderazgo intelectual e institucional de la escuela de *Annales*. Encumbrado por su libro *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, tendrá durante 30 años en sus manos casi todos los resortes institucionales que

permitirán que la escuela de *Annales* alcance las más altas cotas de poder: Presidente de la sección VI de la Escuela Práctica de Altos Estudios, presidente del jurado para acceso a la agregación, administrador de la Casa de las Ciencias del Hombre. Desde estos puestos tomará decisiones, orientará las investigaciones, decidirá sobre las publicaciones.

La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, dedicado "A Lucien Febvre, toujours présent en témoignage de reconnaissance et de filiale affection", es una conjunción de trilogías: tres partes, tres tiempos, tres tipos de hechos, tres ámbitos, para captar la totalidad de la historia construida en planos superpuestos.

La primera parte, "El medio ambiente", gira en torno a la larga duración:

Met en cause une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure; une histoire lente à couler, à se transformer, faite souvent de retours insistants, de cycles sans cesse recommencés (Braudel, 1966, p. 16).

La geografía es uno de los pilares de *La Méditerranée*. El propio Braudel (1966) advierte que no se trata de una de esas "tradicionales introducciones geográficas a la historia, inútilmente colocadas en el umbral de tantos libros" (p. 16). La obra se centra en las relaciones dialécticas entre el espacio, que se convierte en protagonista, y la historia. Un espacio que

dentro de unos límites ofrece a los seres humanos multitud de posibilidades, siguiendo los planteamientos posibilistas de la escuela geográfica francesa liderada por Vidal de la Blache y que cuenta en esos momentos con figuras como Demangeon o De Martonne. La geografía será también la base para el análisis histórico de la larga duración, el tiempo más apreciado por Braudel, y que sirve como punto de referencia al superar los límites de la temporalidad humana. El Mediterráneo se convierte en sujeto histórico, un sujeto espacial en lugar, o por lo menos delante del hombre.

Braudel (1991) comenta como esta orientación le fue sugerida por Febvre: «En 1927 me había escrito Lucien Febvre (cito de memoria): "Más que Felipe II, sería apasionante conocer el Mediterráneo de los berberiscos"» (p. 16).

La segunda parte, "Destinos colectivos y movimientos de conjunto", se centra en la sociedad y la economía:

Au-dessus de cette hitoire immobile se distingue une histoire lentement rythmée: on dirait volontiers si l'expresion n'avait été détournée de son sens plein, une hitoire *sociale*, celle des groupes et des groupements. Comment ces vagues de fond soulèvent-elles l'ensemble de la vie méditerranéenne, voilà ce que je suis demandé dans la seconde partie de mon livre, en étudiant succesivement les économies, les États, les sociétés, les civilisations, en essayant enfin, pour mieux éclairer ma conception de l'histoire, de montrer comment toutes ces forces de profondeur sont a l'œuvre dans le

domaine complexe de la guerre. Car la guerre, nous le savons, n'est pas un pur domaine des responsabilités individuelles (Braudel, 1966, p. 16).

En esta segunda parte, aborda el desarrollo económico en ciclos que se mueven en un tiempo lento. Ernest Labrousse, que había quedado al margen de la revista *Annales* hasta 1945, fue el gran maestro de historia económica, cuyos estudios seriales dejan sentir su influjo claramente sobre esta parte de la obra de Braudel, que se mueve en el tiempo conyuntural y cíclico, en el ámbito de las fluctuaciones económicas. Pero Labrousse, tras conseguir la implantación de la cuantificación en historia (historia numerada llegará a decirse) dirigirá sus esfuerzos al estudio de los antagonismos de la clase. Como señala Maurice Aynard (1988): «Una vez conseguida la victoria a favor de la historia económica, se convierte en terreno de elección para E. Labrousse el de la historia social» (p. 357). Labrousse (1960), en un artículo sobre Georges Lefebvre, dice citándolo:

«Les idées, quelles qu'elles soient, soutiennent toujours un rapport quelconque avec la structure sociale du temps, et, par conséquent, avec l'économie qui contribue à l'engendrer». Il venait, quelques instants auparavant, d'évoquer Lucien Febvre, Marc Bloch. Comment ne pas évoquer nous-même cette devise des Annales, si proche, si fraternelle, qui éclatera en plein relief sur la nouvelle série de 1946? (p. 4).

Braudel se moverá en la segunda parte de su tesis en el ámbito de la economía, pero también de la sociedad, que se mueve en una duración

intermedia entre el tiempo geográfico y el tiempo individual. «El pasado está lleno de pulsaciones interminables semejantes. ¿No es todo cíclico?» (Braudel, 1991, p. 127).

La última parte, "Los acontecimientos, la política y los hombres", se mueve en el tiempo corto de los acontecimientos típicos de la historia factual:

Troisième partie enfin, celle de l'histoire traditionnelle, si l'on veut de l'histoire à la dimension non de l'homme, mais de l'individu, l'histoire événementielle de Paul Lacombe et de François Simiand: une agitation de surface, les vagues que les marées soulèvent sur leur puissant mouvement. Une histoire à oscillations brèves, rapides, nerveuses (Braudel, 1966, p. 16)

Es el tiempo de los hechos políticos, el tiempo de los individuos sometido a oscilaciones arrítmicas y breves, el tiempo de las dramáticas confrontaciones bélicas. Para Braudel (1986), el acontecimiento se mueve en la superficialidad, en la apariencia, y él lo relega al papel de apéndice, de decorado, que en la historia tradicional ocupa el medio geográfico y las realidades sociales.

Nuestra labor consiste precisamente en sobrepasar este primer margen de la historia. Hay que abordar, *en sí mismas y para sí mismas*, las realidades sociales. Entiendo por realidades sociales todas las formas amplias de la vida colectiva: las economías, las instituciones, las arquitecturas sociales y, por último (y sobre todo), las civilizaciones; realidades todas ellas que los

historiadores de ayer no han, ciertamente, ignorado, pero que, salvo excepcionales precursores, han considerado con excesiva frecuencia como tela de fondo, dispuesta tan solo para explicar —o como si se quisiera explicar— las obras de individuos excepcionales, en torno a quienes se mueve el historiador con soltura. (p. 29)

Pero estos tres niveles temporales: el tiempo corto, factual, individual, político y bélico; el tiempo lento coyuntural, social y cíclico; y la larga duración, el tiempo geográfico, casi geológico, cuyo transcurrir es prácticamente imperceptible desde un punto de vista humano; estos tres niveles temporales, decimos, no son objeto del mismo tipo de tratamiento ni del mismo aprecio por parte de Braudel. Él mismo afirmará años más tarde: «Como tal vez sepáis, soy partidario, sin reservas, de una historia de larga duración, subyacente, imperiosa» (Braudel, 1991, p. 127). No llega a una historia completamente inmóvil en la que se anula todo cambio, «pero más que el cambio, ¿no es lo esencial de lo social, su "esencia", diría Martin Heidegger, lo que dura, lo que perdura, lo que se mantiene obstinadamente en su sitio, herencia del pasado que cruza el tiempo presente como la quilla de un navío hiende el agua movediza del mar?» (p. 132), afirma Braudel (1991). En definitiva, su concepto más querido es el de civilizaciones: «Creo, por tanto, en la realidad de una historia particularmente lenta de las civilizaciones, entendida en sus profundidades abismales, en sus rasgos estructurales y geográficos» (Braudel, 1986, p. 29). Sin embargo, Braudel no destierra en *La Méditerranée*, ni en el resto de sus obras al hombre, como hará Le Roy Ladurie. Los acontecimientos, aunque considera que «cruzan

la historia como relámpagos. Apenas se encienden, su resplandor es devorado por la noche" (Braudel, 1953, p. 127), están presentes en su obra porque:

La historia es también este polvo de los actos, de las vidas individuales enlazadas unas a las otras y, a veces, por momentos, liberadas, como si las grandes cadenas se rompiesen. La historia es la imagen de la vida bajo todas y cada una de sus formas. No es una selección (Braudel, 1953, p. 127).

Junto al análisis de la diversidad de las duraciones, de los distintos ritmos del tiempo histórico y, en consecuencia, de la diversidad de los hechos, Braudel (1986) será uno de los más encendidos defensores de la unidad de las ciencias sociales, con las que fomentará un constante diálogo desde la historia.

Tengo, pues, la impresión de que puede y debe entablarse un diálogo entre las diferentes ciencias humanas: sociología, historia, economía. Como consecuencia de ese diálogo, cada una de estas ciencias humanas podría experimentar conmociones. Estoy, de antemano, dispuesto a acoger a estas conmociones en lo que a la historia se refiere. (p. 48)

Empleará respecto a las ciencias sociales la misma estrategia que sus maestros Febvre y Bloch: apropiarse de su programa para mantener la hegemonía de la historia.

Lo que los *Annales* reclamaron, mucho más tarde, fue una historia cuya investigación se extendiese a las dimensiones de todas las ciencias del hombre, a la «globalidad» de las citadas ciencias del hombre, y que, en cierto modo, se apoderaría de ellas para reconstruir sus propios métodos y su verdadero dominio. (Braudel, 1991, p. 21)

Al mismo tiempo no pierde oportunidad para acusar de imperialistas a las ciencias sociales.

L'histoire n'est peut-être pas condamnée à n'étudier que des jardins clos de murs. Sinon ne faillirait-elle pas à l'une de ses tâches présentes, qui est aussi de répondre aux angoissants problèmes de l'heure, de se maintenir en liaison avec les sciences si jeunes, mais si imperialistes de l'homme? (Braudel, 1966, p. 17)

Para Braudel la superioridad de la historia reside en que, a una capacidad de síntesis similar a la de la antropología, añade los conceptos de espacio y, sobre todo, de tiempo, lo que le permite una auténtica globalidad. Braudel muestra cierto desprecio por la sociología, pero gran admiración por la antropología y por Lévi-Strauss, que es quien plantea el reto más fuerte a la historia. Frente a ese reto opondrá Braudel el tiempo, pero no el tiempo corto del acontecimiento, sino la larga duración, el tiempo más querido por él y en favor del cual va abandonando progresivamente a lo largo de su vida los otros niveles temporales, definidos y analizados en su tesis doctoral, *La Méditerranée*. Incluso en los aspectos sociales a lo que concede mayor relieve es a los aspectos permanentes. Según Braudel (1991):

A ojos del historiador, la permanencia más importante es probablemente la insistencia con que toda sociedad permanece jerarquizada, o, si se quiere, escalonada, o, si se prefiere todavía, una sociedad que debe comprenderse en vertical. Lo social, lo histórico, lo cultural, lo económico, lo político siempre tienen cierto espesor; admiten todo tipo de cruceros, procesos y destinos diferentes, según los pisos. Surgen todas las revoluciones, todas las rupturas que podáis imaginar, todos los cataclismos cuyo registro lleva la historia: en última instancia, se reconstruye y emerge de nuevo una jerarquía. Abreviemos el razonamiento con una imagen, digamos que la sociedad, una vez pasadas las pruebas, sigue siendo una casa de pisos. Han cambiado los ocupantes; los pisos permanecen (p. 134).

Epistemológicamente, Braudel introduce un cambio importante en la historia, para mantener su primacía en el campo de las ciencias humanas, frente a los tremendos embates de la antropología social, que amenazaba con labrarse un puesto preeminente de la mano de Lévi-Strauss, en detrimento de la historia. Braudel exorcizará el peligro con su malabarismo de asumir los planteamientos de una antropología estructuralista, cuyos fundamentos son no sólo ahistóricos, sino, a veces, antihistóricos.

Braudel (1991) afirma:

He definido la sociedad con que historiadores y especialistas de las ciencias del hombre tenemos que vérmolas constantemente, como «el conjunto de conjuntos»; entiendo por esa fórmula demasiado cómoda, tomada de las nuevas matemáticas, todas las realidades, tensiones, estructuras, coyunturas —en resumen, todo aquello que las ciencias sociales estudian, desde la historia

a la biología, desde la economía a la antropología, y así sucesivamente... (p. 131)

Él mismo reconoce que es una fórmula cómoda, pero que le permite gran libertad de movimientos.

Para Braudel, al igual que para Bloch y Febvre, el objeto central de la historia es el hombre. La historia es una ciencia en construcción continua para dar respuesta a las preguntas del hombre del presente. En la conclusión de *La Méditerranée*, Braudel (1953), afirma:

En historia no existe libro perfecto, el libro que ya jamás volverá a escribirse. La historia es, por el contrario, una interrogación siempre diferente del pasado, puesto que debe adaptarse a las necesidades y a veces a las angustias del presente. Se nos ofrece como un medio para el conocimiento del hombre, y no como un fin en sí (p. 549).

Para Dosse (1988):

Fernand Braudel, al no utilizar concepto teórico, flota al nivel de lo descriptivo de las diferentes instancias de la realidad, donde lo único que se puede afirmar es que el hombre, las clases, los grupos sociales sólo juegan un papel insignificante. Para el resto aplica un determinismo, las más de las veces mecánico, a partir de las condiciones naturales (clima, suelo, geomorfología) o del estado de las técnicas. Todo, en su relato, se acepta como causa (p. 145).

Braudel, hombre erudito, que como M. Bloch, escudriñó en multitud de archivos, incluido el de Simancas, con gran relieve en su tesis, será sobre todo el sucesor de Lucien Febvre en el pensamiento, la investigación, la dirección de instituciones y de la revista *Annales*, y le sucede también en la enseñanza de la historia moderna en el Collège de France, donde desempeñará la cátedra durante 23 años.

Hijo de profesor de Instituto, ejercerá la docencia a lo largo de toda su vida. Comienza enseñando historia en el Instituto de Constantina tras conseguir la agregaduría a los 21 años.

Enseño como mil más una historia événementielle que me divierte, porque la aprendo al tiempo que la enseño. Al principio entré en el juego de lo que puede llamarse un buen profesor, porque amo a mis alumnos que me devuelven con creces ese afecto, en Constantina primero, y luego, al año siguiente, en Argel. Repito que en ese momento soy un historiador del suceso, de la política, de las biografías ilustres. Los programas de la enseñanza secundaria nos condenan a ello. (Braudel, 1991, pp. 13-14)

En el mismo artículo, titulado *Mi formación como historiador*, señala estos primeros recuerdos sobre su experiencia como alumno: «A la escuela entré tarde, tuve un profesor prodigioso, inteligente, atento, autoritario, que recitaba la historia de Francia como si celebrara misa» (p. 13).

Recuerda su gusto por la historia, ante la cual, gracias a su tremenda memoria no encontrará mayores dificultades para obtener resultados brillantes en una asignatura que se reducía prácticamente a eso, a memorizar hechos. Respecto a sus estudios universitarios dice:

De la benévola Sorbona, entonces poco poblada, sólo he conservado un recuerdo agradable: la enseñanza de Henri Hauser. Habla un lenguaje distinto al del resto de nosotros los profesores, el de una historia económica y social; maravillosamente inteligente, sabe todo y lo muestra sin ostentación. (Braudel, 1991, p. 13)

En 1935 se hará cargo de un curso general de historia de la civilización en Sao Paulo, sobre el que recuerda: «Tuve alumnos encantadores, en ciertos aspectos contestatarios, que, viviendo a tu lado, te obligan a tomar partido a propósito de todo» (p. 16).

Será profesor después en la *École de Hautes Études* y en el *Collège de France*.

Terminaremos esta referencia a Fernand Braudel y la segunda generación de *Annales* con las siguientes palabras de François Dosse (1988), que sintetizan los rasgos más relevantes:

Habrà sido sobre todo el rey de este imperio situado en medio, eslabón esencial, frontera entre generaciones de la escuela de *Annales*: la de los padres

fundadores de los años treinta, Marc Bloch y Lucien Febvre, y la actual, la de los herederos. Fernand Braudel es así, a la vez, el heredero directo y el innovador, el que ha permitido, con sus orientaciones, una serie de deslices que llevan a la eclosión actual del campo histórico. Al privilegiar una historia naturalizada y la larga duración, ha abierto la vía a la historia inmóvil. Al asimilar toda una serie de categorías de las ciencias sociales, anunciaba el posicionamiento completo de la historia frente a aquéllas. Al descomponer la unidad temporal, permitía el estudio de objetos heterogéneos, la fractura del tiempo, la historia en migajas. Con todo, permanece fiel a la preservación del surco histórico que sus sucesores han rechazado. La globalidad, la unidad del referente temporal, la interacción de los diferentes niveles de lo real, el lugar que ocupa la historia social en sus investigaciones, hacen de él, en estos ámbitos, un heredero fiel de sus padres espirituales Marc Bloch y Lucien Febvre. Fue el hombre puente entre la primera y tercera generación de *Annales* y, desde este punto de vista, la referencia obligada para todos. (p. 163)

2.2.3. La tercera generación de *Annales*: diversificación y continuidades. La Antropología histórica.

En la tercera generación la escuela de *Annales* ampliará su diálogo con las ciencias sociales, abriéndose a los etnólogos y antropólogos. El análisis de la cultura y la antropología histórica ocupan el primer plano de las preocupaciones de los nuevos annalistas. El interés por las culturas no occidentales se ve impulsado por la presencia de un Tercer Mundo, que como ha demostrado el proceso de descolonización, parece irreductible a los parámetros occidentales. Junto a esto, los historiadores comienzan a

interesarse por aspectos del devenir histórico hasta ahora olvidados o marginados: la vida cotidiana, el sexo, el matrimonio, la muerte, etc.

Los annalistas reducirán su atención en lo económico y social para dedicar mayores esfuerzos al campo de lo mental y lo simbólico, con lo que acentúan la larga duración braudeliana y abandonan prácticamente el cambio. Cultivan una historia de las mentalidades casi inmóvil, que ofrece a otros muchos historiadores la duda sobre si sigue siendo historia o, por el contrario, el precio pagado por mantener la primacía en las ciencias sociales ha sido la desvirtuación de la historia.

La tercera generación de *Annales* introduce cambios importantes respecto a los fundadores Bloch y Febvre, y respecto al heredero, Braudel, aunque en algunos casos estos cambios son provocados e impulsados por éste último. Algunos de los cambios son sólo externos, al menos en apariencia. Así la revista *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations* cambia su sistema de dirección única, por una dirección colegiada compuesta por André Burquière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie y Jacques Revel. Decimos que son cambios externos en apariencia, pues resulta, cuando menos, curioso observar que es a partir de este cambio a una dirección colegiada cuando comienza la dispersión de temas, el desmenuzamiento o desmigajamiento de la historia, en términos de Dosse.

Parece, pues, que existe con cierto paralelismo con cambios profundos como el abandono de toda ambición de totalidad, de análisis global de la realidad histórica. Foucault (1978) afirma:

El tema y la posibilidad de una *historia global* comienza a borrarse, mientras vemos esbozarse el diseño, muy diferente, de lo que bien pudiera llamarse una historia general (p. 19).

El otro gran cambio que hemos visto, trasladar el foco de atención desde lo económico y social a la historia cultural, podría haberse realizado manteniendo la ambición de totalidad, integrando los nuevos temas en una visión global como habían hecho las generaciones anteriores. Pero no ha sido así. Lo cultural ha sustituido a lo social y se ha convertido en el elemento a través del cual en exclusiva pretende hacerse inteligible la sociedad. El avance de la sociedad hacia el individualismo, tiene su reflejo en la investigación histórica, que se vuelca en pequeñas parcelas independientes, en construir historias, en lugar de la Historia. El campo se ha ampliado, pero se ha parcelado al mismo tiempo, y ya no se aspira a cultivar todo el campo, sino solo toda la parcela. Los historiadores de la tercera generación se ocuparán de distintas parcelas y con distintos enfoques.

Michel Foucault se centrará en el estudio de las discontinuidades, en el estudio de series independientes unas de otras. Es el gran promotor de la historia serial de *Annales*, que cuenta con la inestimable ayuda del ordenador.

Emmanuel Le Roy Ladurie privilegiará frente al cambio el tiempo inmóvil. Dado que el hombre resulta una variable demasiado compleja y, en consecuencia, difícilmente cuantificable, Le Roy Ladurie terminará por excluirlos, por hacer «La historia sin los hombres», como en su *Histoire du climat depuis l'an mille*. Según él, «la sociedad que cambia es la contemporánea», mientras que, refiriéndose al campesinado francés desde el siglo XIV al XVII, dice: «Es esa una sociedad estable y equilibrada y lo mismo ocurre en la Prehistoria, en que hay sociedades paleolíticas que se mantienen iguales durante cientos o incluso miles de años» (Domenech y Sougez, 1979, p. 108).

Y en las sociedades que cambian, son, para él, las élites las portadoras de cultura y de progreso. «La economía por sí sola, no significa nada, es preciso la intervención del hombre, porque la economía es una serie de representaciones mentales. De ahí que en las sociedades de evolución incesante haya que buscar el motor en la ciencia, en algunas decisiones relevantes o en sucesos trascendentales» (Domenech y Sougez, 1979, p. 109).

Considera que la función del historiador es cuantificar y contar, no explicar. El ordenador será el gran instrumento de trabajo del historiador. Sin embargo, el libro que le catapultó a la fama, fue una monografía que se convirtió en un auténtico best-seller, *Montaillou, un village occitan de 1294 à 1324*.

Paul Veyne será quien lleve a los mayores extremos el empirismo, pues según él la única función de la historia es descriptiva, lo cual nos recuerda la historia tradicional, aunque se dedique a construir una historia serial, si bien en parcelas independientes.

Philippe Ariès será el gran cultivador de la historia de la vida cotidiana, busca su objeto en la cultura popular, dicotomizándola de la cultura de las élites que plantea Le Roy Ladurie. Ariès abandona todo intento de explicación limitándose casi a describir, a contemplar.

Pero no todos los historiadores de la tercera generación de *Annales* renuncian a la historia total.

Georges Duby considera que la cultura es una y que se difunde en la sociedad toda siguiendo el camino de la reproducción social de la ideología dominante, en consonancia con los planteamientos del sociólogo Pierre Bourdieu. Duby comienza sus investigaciones en el campo de la historia económica con *Economía rural y vida campesina en el occidente medieval*, donde comienza por el análisis geográfico y demográfico para situar el desarrollo económico medieval, sin olvidar las estructuras sociales. Duby (1973), en este libro que «lo inspira una deliberada voluntad de amplia síntesis» (p. 6), pone de relieve como sobre el período medieval, fundamentalmente rural «parece paradójico que se conozca relativamente bien a sus monjes y sacerdotes, a sus guerreros y a sus mercaderes,

mientras que el mundo campesino, y especialmente sus estructuras económicas, permanecen en la sombra. De hecho, demasiadò a menudo, el campesino medieval no tiene historia» (p. 5).

Un poco más abajo, deja bien clara su filiación *annalista* por lo que respecta a la diversidad de fuentes y al contacto de la historia con otras ciencias:

Sabemos que la historia no se hace sólo con textos, y que la de los campesinos y señores medievales tendrá que hacerse en gran parte con otras fuentes que completen los documentos escritos. Será preciso recurrir asiduamente a investigaciones auxiliares de arqueología y geografía agraria, incluso pedir ayuda a la botánica y a la pedología. (pp. 5-6)

Tras centrarse en la economía, evolucionará hacia los estudios sociales y llegará al campo de lo mental. Una de sus últimas obras será la voluminosa «Historia de la vida privada», codirigida con Philippe Ariès, sobre el que afirma:

Supo orientar con toda su nobleza, con libertad, con la espontaneidad de sus penetrantes intuiciones, unas investigaciones cuya fecundidad y osadía son bien conocidas, siendo el primero en aventurarse, como un explorador, por sectores de la historia moderna aparentemente impenetrables, abriendo caminos y urgiendo a otros pioneros a adentrarse por ellos a fin de comprender mejor lo que habían sido en Europa, durante los siglos XVII y XVIII, la infancia, la vida familiar y la muerte. (Duby, 1990, p. 6)

Duby (1990) intenta no aislar la vida privada del resto de los ámbitos históricos, a pesar de que se lamenta de que por falta de antecesores que hubieran seleccionado los materiales:

Nos vimos en la necesidad de abrir aquí y allí, en medio de una auténtica maraña, los primeros claros, de trazar caminos, y, como esos arqueólogos que, sobre un terreno inexplorado cuya enorme riqueza les es conocida, pero que da muestras de ser demasiado vasto para poder ser excavado sistemáticamente en toda su extensión, se limitan a cavar algunas zanjass de señalización, hubimos de resolvernos a unos sondeos análogos sin acariciar la ilusión de poder llegar a despejar una verdadera visión de conjunto. (pp. 6-7)

En la *Advertencia* con que inicia el tomo segundo, bajo su directa responsabilidad, insiste en la importancia de no perder de vista la interrelación entre los distintos niveles de la realidad social:

Por tanto, si las brumas que obstaculizan el conocimiento histórico se disiparon lentamente entre el año mil y los inicios del siglo XIV, ello sucedió a favor de un progreso continuo en el que los elementos que en una civilización tienen que ver con lo material y los que tienen que ver con el espíritu se vieron indisolublemente afectados. Por esta sola razón, el movimiento de crecimiento trisecular adquiere la fisonomía de un fenómeno fundamental. Pero ha de tenersele también como tal -y esto obliga a permanecer muy atentos, a lo largo de la investigación, a esta presencia determinante- porque repercutió muy directamente sobre las formas de la vida privada. Que, por ejemplo, se difundiera poco a poco el uso de la moneda, no fue algo que sobreviniera sin

modificar la concepción de la posesión personal de bienes, la representación de lo que es de uno y no de los demás. (Duby, 1989, p. 13)

Duby, al contrario de otros historiadores de esta generación de *Annales*, no considera que estos procesos sean independientes. Para él lo político, lo cultural, lo social y lo económico son indisociables. De hecho considera que lo económico es un determinante en última instancia al hacer posible el acceso a otros niveles de la realidad social. Esto no significa que aplique con esquema simplista y dogmático. Para él el problema central de la historia se encontraría en las relaciones mutuas y dialécticas entre lo material y lo mental.

Jacques Le Goff ha dedicado sus mejores esfuerzos a la historia de lo imaginario, que permite para él ampliar el campo de la investigación histórica. Pero el campo de las mentalidades, de lo imaginario debe integrarse en una visión globalizadora de la realidad social. En su obra *La civilización del occidente medieval*, donde bucea constantemente en las mentalidades, comienza señalando que es una «tentativa de síntesis» (Le Goff, 1969, p. 7). Y algo más adelante afirma:

No separar lo objetivo de lo mental es una exigencia que me parece esencial para la comprensión de la civilización medieval. (...) Se trata de una sociedad rural que cambia muy lentamente, que vive, según la expresión de Fernand Braudel, en la larga duración y que se expresa mejor en el folclore que en la historia. (Le Goff, 1969, p. 19)

En otro libro, con un título tan significativo sobre el tema central de su preocupación histórica como *Pensar la historia*, Jacques Le Goff (1991), afirma:

Todos estos nuevos sectores de la historia representan un notorio enriquecimiento, siempre que se eviten dos errores: ante todo la subordinación de la realidad de la historia de las representaciones a otras realidades, las únicas a las que correspondería un *status* de causas primeras (realidades materiales, económicas) -renunciar, entonces, a la falsa problemática de la infraestructura y la superestructura. Pero, además, no privilegiar las nuevas realidades, no otorgarles a su vez un rol exclusivo de motor de la historia. (p. 13)

Las nuevas realidades históricas a las que se refiere son aquellas que según él forman parte de la historia de las representaciones: historia de las ideologías, historia de las mentalidades, historia de lo imaginario, historia de lo simbólico e historiografía o historia de la historia.

Pierre Vilar, que nunca ha estado plenamente integrado en la escuela de *Annales*, al menos en los papeles directivos, últimamente se ha separado de la escuela, afirmando que ésta no existe, dado el abandono de la ambición de totalidades y del estudio de los problemas económicos y sociales. Para Pierre Vilar (1978), la historia

debería ser *sobre todo*, la de las masas que trabajan y producen, la de su número y de sus formas de dominio de la naturaleza, la de su división en *clases*, que luchan en el seno de una unidad incesantemente contradictoria en

torno a la producción y a la distribución de los bienes; pero estas relaciones se traducen en hechos *institucionales e ideológicos* y, por tanto, *políticos* (p. 10)

Muestra, fiel a su filiación marxista, una ambición de globalidad, aunque él mismo reconoce que «la historia total es difícil» (p. 11). La distinción que P. Vilar (1980) hacía refiriéndose a la historia positivista tradicional y a la historia total de *Annales*, podría aplicarse ahora dentro de los miembros de la propia escuela de *Annales* en su tercera generación:

Para unos, la historia-conocimiento es la explicación del hecho por el hecho; para otros, es la explicación del mayor número posible de hechos a través del estudio del juego recíproco de las relaciones entre los hechos de todo tipo. (p. 24)

Otros como, Alain Corbin, (con sus estudios sobre la prostitución en los siglos XIX y XX), Jean-Pierre Vernant (con sus estudios sobre la religión en Grecia), Pierre Vidal-Naquet, Marcel Détrienne, Pierre Lévêque, etc, tampoco han abandonado la aspiración a una historia global, en la que insertar los temas concretos y en la que estos temas cobran toda su significación.

Pero no todo son diferencias y rupturas de la tercera generación de *Annales* con respecto a la trayectoria anterior. Existen coincidencias y continuidades fundamentales, entre las que cabría destacar las siguientes:

* Atención preferente a las constantes, las regularidades y los hechos colectivos y por tanto rechazo de la historia factual centrada en los acontecimientos políticos.

* Concepción del trabajo del historiador como una labor problemática. Se sigue manteniendo en gran medida la idea de la historia-problema, que parte del planteamiento de hipótesis y trata de buscar explicaciones. Se rechaza la mera labor acumulativa de datos y acontecimientos, que basta ordenar cronológicamente para lograr su inteligibilidad y donde toda explicación se reduce a señalar qué sucedió antes y qué después.

2.3. ASPECTOS BÁSICOS DE LA INNOVACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE ANNALES.

Aun a riesgo de simplificar los complejos planteamientos de la escuela de *Annales*, que supuso un cambio bastante radical en algunos aspectos respecto a la historia cultivada hasta entonces y que ha sufrido una compleja evolución dentro de la propia escuela (la tercera generación, como ya hemos señalado, ha cambiado en cierta medida, para algunos excesiva, el rumbo marcado por las generaciones anteriores), podríamos resumir los rasgos fundamentales de la historia propugnada y cultivada por los *annalistas* en los puntos que exponemos a continuación, que nos servirán de referencia para analizar el cambio epistemológico de la historia enseñada en la escuela en nuestro país.

2.3.1. Síntesis histórica global

La ambición holista de la escuela de *Annales* les llevará a la búsqueda de una explicación global de la estructura social, en la que aparezcan

articulados los distintos niveles de la realidad social (económico, de poder, técnico, mental) y los distintos ritmos, desfases y oposiciones entre ellos.

Se opondrán frontalmente a la historiografía dominante, de carácter positivista, cuyos más destacados representantes son Lavissee, Seignobos y Langlois, reunidos en torno a la denominada escuela metódica.

Los *annalistas* pretenden comprender los hechos a través de su integración en la totalidad que los constituye y de la que forman parte, en lugar de limitarse a situarlos en una secuencia cronológica. Los historiadores de *Annales* se enfrentan a una historia historizante que ha sido acusada de que su única explicación consiste en afirmar: «después de esto, luego a causa de esto».

Algunos de los historiadores de la tercera generación han abandonado esta aspiración holista, dedicándose al estudio de procesos históricos desligados del resto. Algunos de los planteamientos de estos autores recuerdan, en este aspecto, los enunciados por la historia positivista y narrativa, que parece resurgir en cierta medida en los últimos tiempos. La reedición en 1992, casi un siglo después de su primera aparición en 1898, de la «biblia» de la escuela metódica, *Introduction aux études historiques* de Charles-Victor Langlois y Charles Seignobos, resulta, cuando menos, un detalle curioso.

2.3.2. Preocupación por los aspectos económicos y sociales, cíclicos y colectivos.

Frente a una historia factual centrada en hechos aislados e irrepetibles de tipo político-diplomático-militar preferentemente y que se fijaba en los héroes, los «grandes personajes históricos» y las élites dominantes, la escuela de *Annales* cultivará sobre todo una historia social, económica, demográfica y de mentalidades colectivas, al fijarse fundamentalmente en los aspectos sociales y económicos, colectivos y cíclicos.

Lo político será objeto por parte de los annalistas más que de un olvido, de un rechazo casi frontal.

Dosse (1988) pone de relieve que un análisis cuantitativo de la proporción de artículos en la *Revue historique* y en *Annales* durante el período 1929-1945 «muestra en *Annales* una caída espectacular de la historia política, que no representa más que el 2,8% de los artículos de ese período, mientras que, en el mismo momento, constituye el 49,9% de los artículos de la *Revue historique*. Se confirma la orientación económica de *Annales*: los artículos dedicados a este tema representan un 57,8% del total, contra el 17,5% de la *Revue historique*» (pp. 48-49).

Los historiadores de *Annales* conceden una posición de privilegio al estudio de los grupos, frente a la predominancia anterior de los individuos,

y atienden preferentemente a los elementos que constituyen la base económica y social de los procesos históricos, en detrimento del estudio de los personajes y los hechos políticos.

L. Febvre (1986) en su reseña del libro *Histoire de la Russie, les origines à 1918* de Seignobos, Eisenmann y Milioukov, señala irónicamente:

Me imagino que Rusia, la inmensa Rusia rural y campesina, feudal y ortodoxa, tradicional y revolucionaria ¿es algo bastante poderoso? Ahora bien, abro la *Histoire de Russie*: zares grotescos, escapados de *Ubu Rey*, tragedias de palacio, ministros concusionarios, burócratas papagayos, ukases y prikases a discreción (p. 111).

Y añade, a continuación, esta larga enumeración de aspectos, que recogemos aquí íntegramente, a pesar de su extensión, lo consideramos muy representativo de los aspectos que constituyen el objeto de atención básica de los historiadores de la escuela de *Annales*:

Pero la vida dura, original y profunda de este país, la vida del bosque y de la estepa; el flujo y el reflujo de las poblaciones trashumantes, la gran marea que por encima del Ural se extiende hasta el Extremo Oriente siberiano; y la vida potente de los ríos, los pescadores, los barqueros, el tránsito; y la práctica agrícola de los campesinos, sus instrumentos, su técnica, la rotación de los cultivos, el pastoreo; la explotación forestal y el papel del bosque en la vida rusa; el funcionamiento del gran dominio; la fortuna terrateniente de la nobleza y su forma de vida; el nacimiento de las ciudades;

su origen; su desarrollo, sus instituciones; sus caracteres; las grandes ferias rusas; la lenta constitución de lo que llamamos burguesía. ¿pero hubo jamás una burguesía en Rusia?, la toma de consciencia por todo este mundo de una Rusia que evoca en ellos representaciones precisas, pero ¿en qué orden: étnico, territorial, político? El papel de la fe ortodoxa en la vida colectiva rusa y, si ha lugar (si no ha lugar decidlo), en (sic) formación individual de las consciencias; las cuestiones lingüísticas; las oposiciones regionales y sus principios. ¿Qué sé yo? Sobre todo esto que se coloca frente a mí, como un interrogante, sobre todo esto que para mí es la historia misma de Rusia: casi nada, en las 1400 páginas. (pp. 111-112)

Como puede observarse, el espacio, la economía, la sociedad y las mentalidades es la médula de la historia que preocupa a los *annalistas*.

En la incorporación de la economía a la historia se dan tres grandes hitos que podemos asociar a tres hombres:

- *Henri Hauser y la incorporación institucional.*

Hauser fue el creador de la primera cátedra de historia económica en la Facultad de Letras de la Sorbona y el predecesor de M. Bloch en la misma. Hasta Hauser la economía se estudiaba sólo en la Facultad de Derecho.

- *François Simiand y la incorporación de la estadística.*

El hecho de incorporar el análisis estadístico a la evolución de los procesos económicos permitirá el descubrimiento de los ciclos. Simiand será el verdadero inspirador de la historia económica de *Annales* a pesar de ser un sociólogo seguidor de Durkheim y de que su artículo más influyente sea una diatriba contra la historia, pero contra la historia historizante.

Simiand es quien comienza a aplicar el análisis estadístico a largas series de datos económicos lo que supone el comienzo de la historia serial, al permitir analizar el desarrollo en ciclos de la economía a lo largo del tiempo. Hauser no había incorporado la estadística a la historia económica.

- Ernest Labrousse y la adaptación a la historia de las aportaciones de Simiand.

Labrousse, interesado por la historia económica desde un principio, debió pasar por la Facultad de Derecho después de cursar historia y de superar grandes obstáculos institucionales hasta ver reconocida su obra.

Labrousse, próximo al marxismo, consiguió integrar lo factual y el estudio de la evolución de las estructuras en un todo. Su atención a lo factual le mantuvo alejado de los centros de decisión de *Annales*, al considerar los *annalistas* que no había roto suficientemente con la escuela metódica. Su atención al estudio de los antagonismos de clases, le acercó al marxismo, pero no se integró en la historiografía marxista. Quedó, pues,

marginado, aunque con el tiempo «fue altamente reivindicado y casi santificado en vida por una escuela que vio en él al iniciador de una historia económica fundamentada en la estadística, la cuantificación, el estudio de ciclo de largas y cortas duraciones» (Dosse, 1988, p. 71).

En cuanto a la preocupación social por los aspectos colectivos, L. Febvre ya en su tesis, *Philippe II et la Franche-Comté*, dirigida por Monod y centrada en los aspectos políticos en consecuencia, pone de relieve como la resistencia al absolutismo por parte del Franco Condado es el reflejo de la lucha entre nobleza y burguesía, y atiende a las realidades cotidianas de la vida popular que hasta entonces no se habían tenido en cuenta.

Aunque centrada en la política, en ella están presentes la demografía, los precios, la miseria, las catástrofes bélicas y naturales, la peste, etc. que dan lugar a un análisis problemático y dinámico de la sociedad.

M. Bloch dará también gran importancia a la estructura social en *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* y en *La Société féodale*, sin por ello olvidar los procesos de cambio inherentes al dinamismo histórico.

Para la escuela de *Annales*, la historia es la historia de los seres humanos. Como afirma Lucien Febvre (1986):

La historia es ciencia del hombre; y también *de los hechos*, sí. Pero de los hechos *humanos*. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso. (p. 29)

O como afirma, con mayor precisión, Marc Bloch (1988):

El objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres. Más que el singular, favorable a la abstracción, conviene a una ciencia de lo diverso el plural, que es el modo gramatical de la relatividad. Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres. (pp. 24-25)

La escuela metódica también se ocupaba de los hombres, pero de unos hombres distintos de los de *Annales*.

Para Langlois y Seignobos, los hombres eran los grandes gobernantes, los grandes generales, los grandes ..., en definitiva, los hombres cuyo nombre ha sido conservado por los textos. Para Febvre y Bloch, los hombres son sobre todo los «sin nombre», las masas de desconocidos, aunque no abstractos, sino de carne y hueso.

No hace mucho, Emmanuel Le Roy Ladurie, líder de la tercera generación de *Annales* presentaba como una revolución copernicana para las

ciencias humanas, su proyecto de una historia inmóvil en la que el hombre prácticamente ha desaparecido. ¿Puede seguir llamándose historia, ciencia humana, a esto?.

2.3.3. Diversidad de niveles temporales.

La narración histórica tradicional centrada en los hechos político-diplomático-militares se organizaba en una línea de temporalidad única, en que los acontecimientos se sucedían unos a otros sin más solución de continuidad que la división en edades y períodos históricos. La nueva historia propugnada por los *annalistas*, dada su preocupación por los diversos niveles de la realidad social, debe dar cuenta de los diferentes ritmos temporales con que se mueven los distintos hechos históricos, desde el acontecimiento de la historia tradicional, puntual, único e irrepetible, que se mueve en los tiempos cortos, a medida de los individuos, «una historia con oscilaciones breves, rápidas, nerviosas» en palabras de Braudel; pasando por los ritmos lentos de las estructuras sociales y económicas, de los grupos sociales y el crecimiento demográfico, de los ciclos económicos, los mecanismos monetarios, los precios, las rentas, etc. ; hasta llegar a los tiempos muy largos, casi inmóviles, de la *longue durée* en la que se mueven las relaciones del hombre con el medio, los aspectos espaciales incorporados a la historia.

La opción de *Annales* hacia lo económico, lo social y lo mental, así como la inclusión del análisis espacial y la posterior asimilación de algunos de los postulados del estructuralismo, les llevará primero a privilegiar la larga duración, el análisis de ciclos largos, y después a la historia casi inmóvil, iniciada por Braudel y llevada a sus últimos extremos por Le Roy Ladurie. De todas formas en las primeras generaciones no se perdió la noción del cambio, aunque el porcentaje de artículos dedicados a períodos largos de la historia en la revista de *Annales* entre 1.929 y 1.939 fue de casi un 46%.

Braudel (1991) afirma:

La experiencia —la de hoy, la de ayer, la de mañana— sigue mostrando en «el conjunto de conjuntos» cierto número de cambios, de movimientos que empiezan mientras otros aminoran su marcha y se inmovilizan. Es decir, una multitud de cambios: conozco muchos e importantísimos (pp. 131-132).

Pero algo más adelante señala: «La historia profunda va a marcha lenta: se impone, por fuerza, bajo el signo de la paciencia» (p. 135). Y podríamos concluir con el mismo Braudel (1991) cuando explica:

Esa búsqueda de lo *permanente*, de lo *cuasi-permanente*, es lo que caracteriza el *estructuralismo* de los historiadores de la Escuela llamada de los *Annales*, que nada tiene que ver con el *estructuralismo* sofisticado, de moda entre los cultos de París en el curso de los años sesenta (p. 133).

2.3.4. Diversificación de las fuentes históricas.

Los textos, los documentos escritos, que reposan en los archivos, eran considerados por la vieja historia positivista e historicista como la fuente exclusiva en la que los historiadores podían y debían beber. Para ese tipo de historia tradicional, preocupada por la fijación y comprobación meticulosa de los hechos, pero sólo de un tipo de hechos, y obsesionados por la máxima de Ranke tantas veces citada, es posible que los repertorios documentales y las técnicas de la crítica erudita, fuesen instrumentos suficientes para establecer los hechos, coordinarlos y exponerlos. Pero para construir una historia con ambición de totalidad, centrada en aspectos como los económicos, sociales, demográficos, de mentalidades, etc., los textos parecen claramente insuficientes, aunque no se puede negar su importancia preeminente. La escuela de *Annales* abrirá nuevos caños en la fuente de la historia, sin cegar el tradicional, y pondrá de relieve la necesidad de beber de todas las corrientes, aunque a veces sean un débil hilillo, sinuoso y escondido, que aporten agua al aljibe de la realidad social. Así incorporarán a su trabajo la tradición oral, los documentos materiales como los vestigios arqueológicos, los artísticos, etc.

En cuanto a las fuentes escritas, ampliarán su espectro más allá de los repertorios documentales de los archivos, prestarán atención y elevarán al rango de documentos históricos textos como los literarios, que hasta entonces no habían tenido consideración de fuentes históricas, dado que de

ellos resultaría difícil obtener los hechos tal cual sucedieron, pero que son fuente de inapreciable valor para el campo de las mentalidades, por ejemplo.

Se preocuparán de elaborar cuestionarios y de realizar encuestas que permitan *recopilar la información relevante sobre todos los procesos de la vida humana*. La vida humana en toda su complejidad será el objeto que los annalistas se empeñarán en comprender, y para ello no puede excluirse a priori ninguna fuente, ni ningún método. La arqueología, la estadística, la demografía, la numismática, la lingüística, la psicología, etc. y no sólo la paleografía serán fuentes e instrumentos de trabajo del historiador. Como sugiere Lucien Febvre (1986), los historiadores deben acudir incluso a las aportaciones de la ciencias de la naturaleza, para buscar los hombres:

Indudablemente la historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales de piedras realizados por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos. En una palabra: *con todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre.* (p. 232)

2.3.5. Incorporación del espacio como elemento básico de la historia.

La historiografía tradicional a penas prestaba atención alguna al espacio y, cuando lo hacía, era en el rango de mero escenario donde se desarrollaban los hechos históricos. Para los historiadores de *Annales*, el espacio no es un mero escenario sino un elemento del proceso histórico. Admiradores de la obra de Vidal de la Blache, se verán influidos en los estudios regionales, en la atención a la geografía humana, etc.

De la unión entre la geografía *vidaliana* y la historia *annalista* surgirá la geohistoria, de la que se apropiarán los *annalistas* ante la decadencia de la escuela geográfica regional. El enfoque histórico de *Annales*, centrado en el análisis global a partir de la economía, la sociedad, la demografía y la mentalidad, se adapta mejor a espacios reducidos, como la región, que permiten mayor profundización. Los propios Bloch y Febvre son activos geógrafos.

La revalorización de los aspectos geográficos, que inducirá a Braudel a elevar a la categoría de protagonista de su obra al Mediterráneo, en sustitución de Felipe II, aconsejado por Febvre, llevará a los historiadores de *Annales* a dar cada vez mayor importancia a la larga duración.

2.3.6. Apertura y diálogo con las ciencias sociales.

No sólo la geografía es objeto de atención por parte de los *annalistas*, el resto de ciencias sociales se encuentran en el ámbito de sus intereses. Los *annalistas* mantendrán un diálogo continuo y profundo con todas las ciencias sociales, aunque tratando de mantener la posición hegemónica de la historia en todo momento.

Braudel (1986), dice, refiriéndose a la creación de la revista *Annales* en 1929:

La historia se ha dedicado, desde entonces, a captar tanto los hechos de repetición como los singulares, tanto las realidades conscientes como las inconscientes. A partir de entonces, el historiador ha querido ser —y se ha hecho— economista, sociólogo, antropólogo, demógrafo, psicólogo, lingüista. Estos nuevos vínculos del espíritu han sido, al mismo tiempo, vínculos de amistad y de corazón. Los amigos de Lucien Febvre, y de Marc Bloch, fundadores y animadores también de los *Annales*, constituyeron un coloquio permanente de la ciencia del hombre: de Albert Demangeon y Jules Sion, geógrafos, a Maurice Halbwachs, sociólogo; de Charles Blondel y Henri Wallon, psicólogos, a François Simiand, filósofo-sociólogo-economista. Gracias ellos, la historia se ha apoderado, bien o mal pero de manera decidida, de todas las ciencias de lo humano; ha pretendido ser, con sus jefes de fila, una imposible ciencia global del hombre. (pp. 113-114)

La sociología durkheimiana había fracasado en el intento de imponer su hegemonía sobre todas las ciencias humanas, quizá debido a su rigidez teórica, a su dogmatismo, junto con la desaparición del carismático maestro, Durkheim.

Un intento similar había tratado de llevar a cabo la escuela geográfica vidaliana en sus años de mayor florecimiento.

Pero será la escuela de *Annales* la que, si no en su totalidad, sí en gran medida consigue la hegemonía en el campo de la investigación social, utilizando como estrategias básicas, el ecumenismo y el antidogmatismo, y cultivando la imagen de marginados en los ámbitos académicos. Imagen que, dicho sea entre paréntesis, no es muy real, si tenemos en cuenta la importancia y el prestigio de la universidad de Estrasburgo en los momentos en que Febvre y Bloch son profesores de la misma, y su pronta llegada a París. Pero todos aquellos elementos, conjugados por el hábil estratega que era Lucien Febvre, anularán los recelos de los demás científicos sociales.

En lugar de atrincherarse tras unos supuestos teóricos irrenunciables de la historia, lo que hacen es abrir las puertas de par en par a los métodos, técnicas, problemas y objetos de las ciencias sociales, para encaramar a la historia a una posición hegemónica en Francia, donde no solo llegan a dominar los centros de poder académico, sino que incluso consiguen que la

historia penetre a nivel popular. Algunos libros de historia han llegado a ser auténticos bet-seller en Francia y la presencia de los *annalistas* en los medios de comunicación es algo casi cotidiano.

Annales ampliará los temas objeto de atención de los historiadores hacia el espacio, el paisaje, la población, la cultura, las costumbres, etc. e incorporará a sus filas a psicólogos, sociólogos, geógrafos, etc. que se sentirán unidos a los historiadores *annalistas* en gran medida por el rechazo de todos hacia la historia historizante.

Para Braudel (1991), la historia

sólo podía ser transformada incorporando las ciencias diversas del hombre como ciencias auxiliares de nuestro oficio, conquistando sus métodos, sus resultados, sus formas mismas de ver. Lucien Febvre, que sostiene la pluma en la «Advertencia» que abre el primer número, lo dice sin ambages, con una virulencia que hemos de imaginar porque, habiendo pasado los años, hoy su voz parece completamente razonable. Denuncia una investigación compartimentada, historiadores a un lado, economistas y especialistas de lo social ocupados del solo presente al otro, una historia compartimentada donde cada cual vive en un recinto cerrado por altos muros, sociólogos que se interesan o en los «civilizados» o en los «primitivos» y que se ignoran. «Es contra esos cismas terribles», escribe Lucien Febvre, «contra los que pretendemos alzarnos. No a golpe de artículos de método, ni de disertaciones teóricas. ¡Con el ejemplo y con los hechos!...» (p. 27)

Braudel será quién dé un mayor impulso a las relaciones de la historia con las ciencias sociales, pero en eso no hace más que seguir las líneas marcadas por su maestro y adaptarse combativamente a los tiempos como había hecho aquel. Febvre (1986) planteaba así la cuestión frente a las concepciones de la historia tradicional:

«Atención, amigo mío, se está usted saliendo de la historia... Relea mi definición, ¡es tan clara...! Si son ustedes historiadores, no pongan el pie aquí: esto es campo del sociólogo. Ni allá: se meterían ustedes en el terreno del psicólogo. ¿A la derecha? Ni pensarlo, es el del geógrafo... Y a la izquierda, el del etnólogo...» Pesadilla. Tontería. Mutilación. ¡Abajo los tabiques y las etiquetas! Donde el historiador debe trabajar libremente es en la frontera, sobre la frontera, con un pie en el lado de acá y otro en el de allá. Y con utilidad... (p. 228).

2.3.7. Diálogo e interacción constante entre presente y pasado.

El presente tiene para *Annales* un valor heurístico para preguntarse sobre el pasado. La historia es para *Annales*, sobre todo, una historia-problema, que parte de hipótesis construidas en el presente para interrogar adecuadamente al pasado.

Para la historia tradicional, el pasado debía desligarse del presente. Se consideraba necesario el alejamiento en el tiempo de los hechos estudiados

para disponer de una perspectiva histórica que permitiera tratar los temas con objetividad.

Annales rechaza este supuesto objetivismo, como hemos visto, y defiende una concepción relativista de la historia, al resaltar la importancia del historiador en la construcción de la misma. Y el historiador vive inmerso en los problemas de su tiempo a los cuales no podría ser indiferente, aunque quisiera, como podría suceder con otros científicos. Recordemos que Bloch decía que un historiador, a diferencia de un físico o un matemático, no puede ser tal si no sabe ver a su alrededor.

Para *Annales* es, pues, imprescindible el conocimiento del presente para la comprensión del pasado.

Bloch (1978), en *La historia rural francesa: caracteres originales*, defiende incluso el acercamiento recurrente y retrospectivo a la historia, siguiendo el principio de partir de lo más próximo y mejor conocido para bucear en lo más alejado y desconocido:

«Para conocer el presente», decía Durkheim, al principio de un curso sobre la familia, «hay que primero apartarse de él». De acuerdo. Pero hay también casos en que, para interpretar el pasado es, primero, hacia el presente, o por lo menos hacia un pasado muy próximo al presente, hacia donde hay que mirar (p. 30).

Principio muy didáctico, por otra parte, aunque algunos profesores lo interpretaran mal y entendieran que se trataba de estudiar la historia organizada en un curriculum regresivo, «hacia atrás», cosa que Bloch nunca planteó. Bloch, por ejemplo, parte de la observación de los paisajes rurales contemporáneos para cuestionarse el por qué de su organización y distribución actual, y remontarse después a la Edad Media en busca de explicaciones que nos permitan comprender.

Pero la dialéctica entre el presente y el pasado debe funcionar para *Annales*, no solo en la dirección presente-pasado, sino también en la dirección pasado-presente.

La historia tradicional en esta dirección pasado-presente, la única posible para una historia aferrada al relato secuenciado cronológicamente de forma rígida, ya había señalado de diversas formas esta relación al hablar de la historia como *magistra vitae*.

Pero su análisis se reducía prácticamente a la obtención de consecuencias morales, de ejemplos, ya que su consideración ideográfica de los hechos como singulares e irrepetibles, al limitarse al campo de los acontecimientos, impedía la obtención de otro tipo de consecuencias para el presente.

La escuela de *Annales*, al centrar su atención en el desarrollo económico, social y mental del proceso histórico, señala que el conocimiento del pasado no es una mera fuente de ejemplos más o menos moralizantes para el presente, sino que el conocimiento del pasado es un factor necesario para la correcta comprensión del presente y, en consecuencia, una fuente necesaria para realizar una acción eficaz sobre el mismo. Porque para *Annales* la preocupación por el presente ocupa un lugar prioritario, como lo demuestra el alto porcentaje de artículos dedicados en la revista a este período, y pretenden que esta preocupación tenga repercusiones en la acción. Para ellos, el análisis de la realidad pasada y presente, que realiza el historiador, debe arrojar luz sobre las decisiones que deben tomarse. De hecho la revista acoge las aportaciones de especialistas cuyo objetivo es la acción sobre lo económico y lo social. Tratan de revalorizar la historia como elemento de decisión de los gestores del poder.

En definitiva, para *Annales* no existe ruptura entre presente y pasado. Como señalan Bloch y Febvre: «¿Para qué hablar de pasado y de presente? La realidad es una. Que todos se acerquen a la unidad es, hoy como ayer, el objetivo de *Annales*.» (citado por Dosse, 1988, p. 66). De ahí que Bloch (1988) se oponga a la definición de la historia como ciencia del pasado. Según él:

No hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos.

¿Cómo llamarla?. Ya he dicho por qué el antiguo nombre de historia me parece el más completo, el menos exclusivo, el más cargado también de emocionantes recuerdos de un esfuerzo mucho más que secular y, por tanto, el mejor. (p.40)

2.3.8. Tercera vía ideológica.

Ideológicamente, se apuesta por una tercera vía entre el conservadurismo y el marxismo, frente al capitalismo salvaje y al esclerotizado comunismo soviético.

Un capitalismo, cuyas crisis y contradicciones internas llevan al paro y la consiguiente desesperación a millones de personas, y que es caldo de cultivo propicio para totalitarismos nazis y fascistas.

Un comunismo soviético que anula la libertad y sustituye a los opresores capitalistas por el Estado opresor.

Muchos de los primeros *annalistas* estuvieron comprometidos políticamente con la izquierda. L. Febvre fue socialista en su juventud, aunque pronto se alejó de la liza política para entregarse casi en exclusiva a la liza histórica. Bloch, epistemológicamente mucho más cercano al marxismo que Febvre, pagará con su vida el compromiso político con su tiempo, llevado al extremo de incorporarse a la resistencia francesa contra los nazis.

Dosse (1988) señala como muchos colaboradores de la revista mantenían compromisos políticos:

Georges Friedmann, admirador de los logros soviéticos, multiplica los artículos a mayor gloria de los éxitos del estalinismo; Franz Borkenau pertenece a la escuela de Frankfurt; Georges Bourgin, historiador de la Comuna, es amigo de Lucien Herr y de León Blum; el sociólogo Halbwachs morirá en Buchenwald en 1945 (p. 58).

Muchos de los conceptos centrales de las primeras generaciones de *Annales* son ciertamente próximos al marxismo, que habría sido en gran medida precursor de la concepción histórica de *Annales*, aunque el marxismo era mal conocido hasta los años 30 en los ámbitos universitarios y su influencia era difusa.

Dosse (1988) afirma que «Lucien Febvre ve en el discurso marxista, tanto una concepción tan (sic) voluntarista y factual como la historia tradicional, como una forma de espiritualismo económico» (p. 62).

Sin embargo L. Febvre y, en mayor medida, M. Bloch manifiestan en repetidas ocasiones su admiración por la obra de Marx y toman de él sobre todo la aspiración de comprensión holista de la realidad.

Algunos historiadores de *Annales* no han estado nunca muy próximos al marxismo, otros lo han abandonado e incluso lo rechazan con una

virulencia similar a aquella con que lo defendieron dogmáticamente en otro tiempo, como es el caso de Le Roy Ladurie, que desde el estalinismo ha «evolucionado» hacia el más rancio conservadurismo. Pero son muchos los que, aún habiendo abandonado la idea revolucionaria del marxismo, consideran que sus trabajos continúan de algún modo vinculados al materialismo histórico: los medievalistas Duby, Gui Bois y Jacques Le Goff; los historiadores de la época moderna Pierre Vilar, Michel Varelle y Robert Mandrou; los historiadores de la antigüedad Yvon Garlan, Pierre Lévêque, Claude Mossé y Jean-Pierre Vernant así como otros muchos.

Para Cardoso (1981) son muchos los puntos comunes entre las características generales de la escuela de *Annales* y las concepciones históricas marxistas:

Las principales son: 1) el reconocimiento de la necesidad de una síntesis global que explique a la vez las articulaciones entre los niveles que hacen de la sociedad humana una totalidad estructurada, y las especificidades en el desarrollo de cada nivel; 2) la convicción de que la conciencia que los hombres de determinada época tienen de la sociedad en que viven no coincide con la realidad social de dicha época; 3) el respeto por la especificidad histórica de cada época y sociedad (por ejemplo, las leyes económicas sólo tienen validez para el sistema económico en función del cual fueron elaboradas); 4) algunos de los miembros del grupo de los *Annales* —pero seguramente no todos ellos— coinciden en atribuir una gran importancia explicativa al nivel económico, aproximándose en ciertos casos a la noción marxista de la «determinación en última instancia» por lo económico; 5) la aceptación de la inexistencia de

fronteras estrictas entre las ciencias sociales, aunque por cierto el materialismo histórico es mucho más radical en cuanto a su *unidad*; 6) la vinculación de la investigación histórica con las preocupaciones del presente. De hecho, hay mucha más compatibilidad entre el marxismo y el grupo de los *Annales* que entre el primero y ciertos desarrollos supuestamente marxistas, como el althusserismo (pp. 125-126).

En definitiva, entre el conservadurismo de la historia historizante y el marxismo, la escuela de *Annales* pretende constituirse en tercera vía, con una serie de características originales.

La escuela de *Annales* rechaza todo dogmatismo y se niega a crear o a identificarse con ninguna filosofía de la historia. Dosse (1988) señala que esta postura les lleva incluso a contradecirse en ocasiones y pone el siguiente ejemplo, del que lo que más nos interesa es la conclusión:

Lucien Febvre sostiene sucesivamente estos dos planteamientos contradictorios en el análisis de los lazos entre las diversas instancias de lo real: «En cada período histórico, es la estructura económica de la sociedad la que, al determinar las formas políticas, rige también las costumbres sociales e incluso la dirección general del pensamiento, así como la orientación de las fuerzas espirituales». Se diría que leemos la versión estalinista y economicista de Marx, pero poco después corrige: «La Reforma hija del capitalismo, o a la inversa, el capitalismo fruto de la Reforma: no mil veces no. Sustituyamos el dogmatismo de una interpretación tan simple: ¿Precisa enunciarse la joven noción de la interdependencia de los fenómenos?». Ni Marx ni Jesús, o más

bien, ni Marx ni Weber, a los cuales Lucien Febvre opone la concepción de una totalidad-magma en la que todo depende de todo recíprocamente (p. 94).

2.3.9. La historia, ciencia en construcción.

La historia, para los *annalistas*, es una «ciencia en construcción» básicamente en dos sentidos.

Por un lado, en el sentido de que no es una ciencia acabada, completamente estructurada y capaz de dar explicaciones suficientes y definitivas sobre los problemas que aborda, es decir, a pesar de su larga tradición como disciplina, su acceso a un nivel de cientificidad es reciente y se encuentra en proceso de construcción como ciencia.

Por otro lado, la historia es una ciencia en construcción en el sentido de que la labor del historiador no consiste en limitarse a recoger lo que los documentos le ofrecen y ordenarlo cronológicamente, sino que el historiador es quien construye su propio objeto de investigación.

En definitiva, para los historiadores de la escuela de *Annales*, la historia es una *ciencia* y una ciencia del mismo tipo que el resto de ciencias, si bien es una *ciencia en construcción*.

La historia-problema que parte del planteamiento de hipótesis debe sustituir a la vieja historia-narración. Los historiadores de *Annales* concederán a la formulación de problemas, de hipótesis y de conceptos, que permitan construir los hechos, la primacía entre los objetivos de la investigación histórica. Para ellos es el propio historiador el que construye sus materiales al hacer inteligibles los hechos dentro de un marco teórico previo. Es el historiador el que desde su presente selecciona los hechos objeto de análisis, de interrogación, de problematización.

Frente al supuesto objetivismo preconizado por la historia historizante, los *annalistas* oponen la necesidad del subjetivismo que supone la construcción de hipótesis, que deberán contrastarse con los documentos de todo tipo.

La historia es una ciencia, pero la ciencia ni es infalible ni está absolutamente separada del campo axiológico.

La duración también es algo construido por el historiador, no algo dado de antemano a lo que el historiador tiene que adaptarse como ocurría con la historia historizante, que se limitaba a poner los acontecimientos en una secuencia cronológica simplemente ordenada por fechas. La historia de la escuela de *Annales* intenta comprender y explicar a los hombres en el tiempo.

2.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA VISTA POR LA ESCUELA DE ANNALES.

L. Febvre (1986) recuerda sobre la historia que se enseñaba en la escuela, y que él mismo recibió:

Cuando yo era un jovencito que iba tanteando como podía apareció, en la *Histoire de France* llamada de Lavissee, el *Seizième siècle* de Henri Lemonnier. Recuerdo siempre mi emoción candorosa (¡tenía 20 años!) cuando descubrí con horror que el autor trataba, con toda sencillez, de las «clases» sociales antes de hablarnos de la vida económica (p. 110).

M. Bloch y L. Febvre fueron pronto conscientes de la importancia que tenía la enseñanza para conseguir un auténtico cambio de rumbo en la historiografía. Los profesores universitarios pertenecían mayoritariamente a la escuela metódica, y ésta era la que controlaba las pruebas de oposición a la agregaduría de historia. Dosse (1988) señala al respecto:

Todavía en 1935 una presidenta de la agregaduría femenina en historia se indignaba ante la indiferencia de las candidatas hacia el género biográfico y su tendencia a ceder a la «moda» de la historia de los grupos sociales. En 1932 aparecía una carta abierta en el *Bulletin de l'association des professeurs d'histoire, géographie* acerca de las pruebas de la agregaduría; cuestionaba los resultados de la oposición, por tanto los criterios de selección, que eran los de la escuela historizante. (p. 72)

La carta iba firmada por Bloch, Febvre, Lefebvre, Perrin, Demangeon y Cholley, todos colaboradores de *Annales*.

Lucien Febvre (1986) en su artículo *Examen de conciencia de una historia y un historiador*, recogido en *combates por la historia*, hacía el siguiente análisis de la situación del acceso a la docencia universitaria en historia, parejo por lo demás al acceso a la docencia en la educación secundaria:

Todavía hoy, en 1933, a los profesores auxiliares de historia que entran en la Universidad se les pide, sin más, cuatro ejercicios franceses sobre temas de historia y cuatro conferencias, «brillantes» a ser posible, sobre los mismos temas; y al encargarles que den cuenta de la vida de las sociedades pasadas —toda su vida material y espiritual, política, económica y social— no se les pregunta si saben leer y si es preciso realizar, o, al menos, criticar una estadística, ni si tienen los primeros rudimentos de derecho y de su evolución, ni, no digamos ya, si han oído hablar de las teorías contradictorias de la economía política, sino que ni siquiera se les pregunta si son capaces de explicar con precisión lo que es una moneda en su utilización corriente, lo que

significa el cambio, lo que realmente sucede tras la fachada de una bolsa de valores o las ventanillas de un banco de depósitos; para colmo de paradojas, ni siquiera se les pide la explicación crítica de un texto: la historia se hace casi exclusivamente con palabras, fechas, nombres de lugares y de hombres. Basta recordar la fórmula: «La historia se hace con textos». Sin duda, entonces, se comprende todo (pp. 19-20).

En 1934 y en 1937 harán nuevos intentos de modificar los planteamientos de esta oposición, en la que brillaba por su ausencia toda alusión a los conceptos básicos de la historia económica y social, y en la que lo único que se comprobaba era la capacidad de memorización de fechas, lugares y nombres por parte de los candidatos. Una oposición en la que no tenían cabida alguna lo que hoy denominamos procedimientos. Se trataba de exponer una historia-relato acabada y lista para el consumo, que inevitablemente reproducirán en sus clases los candidatos que consignan superar las pruebas de la oposición. Lo grave de esta situación no es tanto el hecho de que esos candidatos a futuros profesores se vean obligados a memorizar un cúmulo de temas cargados de datos fácticos, sin que se compruebe para nada sus dotes pedagógicas, ni su capacidad como enseñantes, lo más grave es que a través de esta evaluación, que es una programación «subversiva», aprenderán que lo que deben hacer ante sus alumnos es dar conferencias más o menos «brillantes» y exigirles que las repitan. Y como lo que no se evalúa no se valora, aprenderán a valorar para ellos mismos y para sus futuros alumnos los datos factuales, el relato cronológico lineal de una historia político-diplomático-militar, y aprenderán,

al mismo tiempo, a despreciar y a no trabajar con sus alumnos los procesos económicos y sociales, a través de procedimientos como los estadísticos, las gráficas, la crítica de textos y de imágenes, etc., partiendo de planteamientos teóricos que susciten hipótesis, problemas, que es necesario resolver con el trabajo histórico.

Ningún profesor universitario influyente apoyó la lucha de Bloch, Febvre y algunos otros por cambiar al menos los contenidos de la oposición desde una historia-relato hacia una historia-problema.

Como afirma Lucien Febvre (1986), muchos profesores de historia:

Educaban a sus discípulos en el santo temor a la hipótesis, considerada (por hombres que, por otra parte, tenían siempre en la boca las grandes palabras «método» y «verdad» científica) como el peor de los pecados contra lo que ellos llamaban *Ciencia*. En el frontón de su historia grababan con letras de fuego un perentorio *hypotheses non fingo*. Y para la clasificación de los hechos, una máxima única: seguir rigurosamente el orden cronológico... (p. 23).

La situación era, sin duda, difícil de romper, pues no se trataba de cambiar simplemente algún momento del proceso de aprendizaje de cualquier futuro historiador y/o profesor de historia, se trataba ni más ni menos que de romper con todo el proceso completo y avalado por una larga tradición académica con toda su capacidad de autorreproducción.

Lucien Febvre (1986) refiere al campo de los estudios sobre la época moderna algo que, sin duda, podemos ampliar a otros campos de los estudios de historia:

En el campo de los estudios modernos los jóvenes, formados intelectualmente en una cultura que se basaba sólo en los textos, el estudio de los textos, la explicación de los textos, pasaban, sin romper con los hábitos, desde los institutos en los que únicamente sus aptitudes «textuarias» les habían definido, a la Escuela Normal, a la Sorbona, a las Facultades, donde se les proponía el mismo trabajo de estudio de textos, de explicación de textos, Trabajo sedentario, oficinesco y de papeleo; trabajo a realizar con las ventanas cerradas y las cortinas echadas (p. 19).

La enseñanza de la historia debe romper con sus obsesiones enciclopedistas y de exhaustividad en el relato de los hechos. La memoria es importante, pero no es precisamente la única capacidad cognitiva humana, ni siquiera la más importante. Ni un historiador ni un estudiante de historia pueden ser valorados en términos de almanaques, cuanto más gruesos y detallados mejor.

Anatole France cuenta en alguna parte que de niño soñaba en escribir una historia de Francia «con todo detalle». Nuestros maestros, en los institutos, parecían proponernos el ideal pueril del pequeño Anatole. Se ha dicho que hacer historia era para ellos, si no aprender todos, por lo menos el mayor número posible de detalles sobre la misión de M. de Charnacé en las Cortes del Norte. Y naturalmente quien sabía un poco más sobre esos detalles se llevaba el gato al agua: ¡servía para historiador! (Febvre, 1986, p. 38).

Para Lucien Febvre (1986) lo importante es desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de comprensión, la capacidad de pensar históricamente, temporalmente, y la capacidad de pensar espacialmente, en el caso de la geografía, que como hemos podido comprobar él no separa en absoluto de la historia y, como veremos en los sistemas educativos suelen aparecer asociadas casi siempre la geografía y la historia:

El Espacio es la primera coordenada. La segunda, el Tiempo. Tomemos prestada al fórmula de Gustave Monod, reformador de nuestra enseñanza secundaria: *el hombre culto en 1946 es «el capacitado para captar su situación de hombre en el tiempo y en el espacio a la vez. El que es capaz de relacionar con otras civilizaciones aquella de la que es actor y testigo. El Hombre que con el conocimiento de un cierto número de acontecimientos esenciales ha adquirido, desde la escuela y mediante la escuela renovada, una especie de experiencia sobre la muerte y la vida de las civilizaciones...»*. En definitiva, hablar de Espacio es hablar de geografía. Y hablar del Tiempo es hablar de la historia. (pp. 64-65)

Un elemento de trascendental importancia, tal como ha venido desarrollándose hasta ahora la enseñanza de la historia, han sido los libros de texto, que han venido imponiendo, dada la escasa o nula formación didáctica del profesorado, lo que se ha denominado la «dictadura del libro de texto». El libro de texto ha sido en muchas ocasiones la fuente única y exclusiva de conocimientos para el alumnado, pues en muchos casos el profesorado se ha limitado a seguir lo que aparecía en el libro de texto, sin ningún tipo de cuestionamiento y limitándose a repetir oralmente en clase

lo allí expuesto. Como máximo, se introducía algún tipo de aclaración para hacer más comprensible el texto a los alumnos y alumnas.

L. Febvre (1986) expone las siguientes reflexiones en torno a los libros de historia destinados a la enseñanza:

Pero, en fin, ¿no hacen falta manuales? Aclaremos. Para los niños de las escuelas hacen falta libros clásicos. Los sabios autores que moviliza la colección *Peuples et Civilisations* no trabajan en absoluto para esta clientela. Para ella admito libros de lectura bien hechos y mementos (sic) precisos, con la condición de que todo lo que enseñen a los niños desemboque en la vida. Y si reúnen hechos, que sean pocos, pero bien escogidos, de importancia real, explicados a fondo, de verdad. Con la condición, ante todo, de que no busquen, sino que proscriban las fórmulas, las horribles fórmulas que se aprenden «de memoria» y dispensan para siempre a los perezosos el trabajo de juzgar por sí mismos, pesado trabajo ante el que la mayoría de los hombres retroceden obstinadamente (p. 153).

El planteamiento que hacemos más adelante, en nuestra propuesta de modelo didáctico, sobre la «biblioteca de aula», como recurso muy interesante para la enseñanza de una historia más abierta y menos dogmática, conectaría perfectamente con estas reflexiones de Febvre. Por supuesto los libros de la biblioteca de aula deben estar adaptados al nivel de comprensión del alumnado y no se trata en ningún caso de que aprendan aún más datos y más nombres y más fechas, sino de contribuir, al igual que todos los materiales curriculares, a ampliar la visión de los procesos sociales

en la mayor medida posible, a problematizar el pasado, a buscar vías de comprensión amplias de los procesos históricos que le sirvan para la vida, a romper con todos los dogmatismos de cualquier signo que únicamente contribuyen a fomentar la estrechez de miras. El estudio de la historia no puede seguir siendo una acumulación memorística de datos alejados de la vida real, en el que los alumnos que obtengan mayores éxitos sean aquellos que únicamente disponen de una amplia memoria o de un gran tesón para repetir y repetir hasta memorizar largas listas de datos. Y lo mismo da, porque lo mismo ha sucedido, como veremos en el análisis de los textos más adelante, que se trate de historia general, como que se trate de historia del arte, a la que Febvre (1986) se refiere en este texto:

¿Y los títulos y las fechas? Ya tenemos también a Courbert (sic) tratado de la misma manera que la máquina de vapor. Títulos, telas y fechas, fechas, telas y títulos. Mañana, el joven Durand, de Mende, que jamás vio un Courbet (ni tampoco un recalentador Farcot) y el joven Dupont, de Béziers, que está bien dotado para la historia (dotado de una memoria caballuna, se defiende mal en francés, en filosofía, en latín, en griego y ni se aclara en matemáticas, lo que irremediablemente le consagra a Clio, ese ganapán de quien nadie quiere saber nada), futuros «historiadores» ambos, leerán, releerán, repetirán en voz alta con furioso celo esos ocho títulos y esas ocho fechas; «et le sçauront si bien que, au coupelaud, le rendront par cuer, à revers». Perfección gargantuesca. Pero el joven Martin, de Castelnau-dary, más astuto, se dedicará, quizás, a aprender en otro libro algunos títulos y algunas fechas suplementarias (p. 154).

Es lo que Lucien Febvre llama «historia papagáyica sin misterio y sin vida» (p. 155) de la que tendremos ocasión de observar algunos ejemplos pertenecientes a textos de la *Historia del arte y la cultura*, que tuvimos que sufrir en sexto curso del bachillerato superior.

Y junto a las listas de nombres y datos, por todo análisis, por toda explicación aparecen esas fórmulas estereotipadas y vacías, cuyo único sentido es la unión retórica entre dos grupos de acontecimientos fechados minuciosamente.

Fórmulas como éstas, a las que alude Febvre con cierto sarcasmo (1986):

Generaciones que repiten y repetirán, impávidas, perpetuamente, comenzando sus lecciones o, por desgracia, sus libros con esas fórmulas magníficas en las que se encierra la sabiduría y la filosofía de la Escuela: «El período que vamos a estudiar continúa al que le precede y anuncia el que le sigue. Período notable por lo que suprime, pero también por lo que establece», etcétera. ¿Exagero? Por desgracia no hago más que citar (p. 1): «El período que se extiende de 1848 a 1860, aproximadamente, ha dejado su huella en la historia (?) no sólo por lo que destruyó, sino también por lo que empezó a construir... En este sentido, el movimiento de 1848 pertenece al período anterior y lo concluye. Pero es también un comienzo, está orientado el (sic) futuro.» (p. 155).

En su artículo *Hacia otra historia*, dedicado a comentar el libro póstumo de Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, cuyo

manuscrito fue organizado y publicado por Lucien Febvre, éste alude a su actividad como enseñante y a su magisterio como escritor:

Es raro que un historiador de la talla de Marc Bloch saque de sí mismo, de su vivencia —cuando está en plena producción y las obras que lleva dentro de sí le obsesionan—, es raro, digo, que formule las lecciones de su experiencia para comunicarlas a sus contemporáneos. Michelet, que era la historia misma, no lo hizo. Ni Fustel. Ni Jullian en nuestros días. Tampoco Pirenne. Enseñaron y, en consecuencia, transmitieron a otros un poco de sus reflexiones. Pero hay diferencia entre los consejos impartidos a aprendices, en el tajo, de una forma discursiva y fragmentaria; hay diferencia entre esas indicaciones de trabajo y esta especie de confianza humana de un maestro explicando a lectores, que no son necesariamente «de los suyos», lo que representa para él su labor, qué fines se propone y con qué espíritu la practica: todo, no como un pedante que dogmatiza, sino como el hombre que trata de comprenderse totalmente. Lo que en el libro de Marc Bloch gustará ante todo, más que su alegato en favor de la historia, son esas preciosas confianzas. Las reflexiones del maestro sobre un oficio delicado. Libres, pero ordenadas, sin pizca de academicismo ni de herencia (Febvre, 1986, pp. 222-223).

Si la historia que se enseña está vivificada por la didáctica, no vemos inconveniente para que «las reflexiones del maestro sobre un oficio delicado», lleguen a sus alumnos. Posiblemente, la solución no sea «explicarlas en clase», quizá sea una vía más correcta el orientar a los alumnos hacia la lectura de lo que se ha escrito. No tienen demasiado sentido repetir oralmente, para unos alumnos que saben leer, lo que ya está

escrito en los libros con el sosiego y el orden que permite la escritura y la lectura frente a la transmisión oral.

Marc Bloch en el libro citado y comentado por Febvre, realiza diversas alusiones a la enseñanza de la historia desde la primera página, algunas de las cuales ya las hemos analizado al referirnos a su obra. Quizá baste con *añadir aquí, aparte de señalar el valor didáctico de la propia obra en sí*, algunas reflexiones de Bloch (1988), sobre cuestiones concretas referidas a la enseñanza de la historia, como ésta:

En nuestra época, más que nunca expuesta a las toxinas de la mentira y de los falsos rumores, es vergonzoso que el método crítico no figure ni en el más pequeño rincón de los programas de enseñanza, pues no ha dejado de ser sino el humilde auxiliar de algunos trabajos de laboratorio. Sin embargo, ve abrirse ante él, de aquí en adelante, horizontes mucho más vastos y la historia tiene el derecho de contar entre sus glorias más seguras el haber abierto así a los hombres, gracias a la elaboración de la técnica de la crítica del testimonio, una nueva ruta hacia la verdad y, por ende, hacia la justicia (p. 107).

Cabe resaltar, al respecto, a parte de las consideraciones éticas expuestas, el aspecto de la desatención a los contenidos procedimentales en la enseñanza tradicional de la historia, hasta el punto de obviar, no ya los métodos estadísticos, las gráficas, la utilización de las fuentes ampliadas por la nueva historia, sino desatender incluso el procedimiento considerado como único en la historia tradicional, la crítica textual.

El método crítico es, sin duda, fundamental en la investigación histórica y deberá tener presencia en la enseñanza. Pero en nuestra opinión debería huirse de los dos extremos que anularían su potencialidad didáctica: una exposición integra, cargada de tecnicismos y farragosa, que impediría su comprensión por el alumnado, y las simplificaciones que conducirán a una imagen del historiador como juez. Ya hemos visto como Febvre afirma que el historiador no es un juez, ni siquiera de primera instancia.

Bloch (1988) insiste en esta idea:

El historiador no es, o es cada vez menos, ese juez de instrucción, arisco y malhumorado, cuya imagen desagradable nos impondrían ciertos manuales de iniciación a poco que nos descuidáramos. No se ha vuelto, desde luego, crédulo. Sabe que sus testigos pueden equivocarse y mentir. Pero ante todo se esfuerza por hacerles hablar, por comprenderlos. Uno de los más hermosos rasgos del método crítico es haber seguido guiando la investigación en un terreno cada vez más amplio sin modificar nada de sus principios (p. 73).

El método crítico debe servir para una mejor comprensión del trabajo del historiador, que destruya en la mente del alumnado tanto la imagen de una historia completamente acabada y cierta que debe limitarse a aprender, como la imagen de una historia inútil, porque todo en ella es dudoso y mera opinión, sin ningún valor racional y científico. El conocimiento del método crítico debe contribuir a crear en el alumnado la imagen de una historia en construcción que pretende progresivamente acercarse a la verdad.

Veamos, por fin, esta alusión de Bloch (1988) a esa obsesión de los libros de texto escolares por encajar todo en períodos fijos y por fijar en fechas procesos históricos, que, dada su complejidad, son difícilmente sometibles a la rigidez de unas fechas. Esa misma dificultad es la que conduce a que algunos hechos sean expuestos como característicos de diversos períodos de los tratados, llevando a la mente de los alumnos simple y llanamente la mayor confusión.

¿En qué fecha fijar la aparición del capitalismo, no del de una época determinada, sino del capitalismo en sí, del capitalismo con una C mayúscula? ¿En la Italia del siglo XII? ¿En el Flandes del siglo XIII? ¿En el tiempo de los Fúcar y de la bolsa de Amberes? ¿En el siglo XVIII, tal vez en el XIX? Tenemos tantas actas de nacimiento como historiadores. Casi tan numerosos en verdad como los de esa burguesía cuya llegada al poder festejan los manuales escolares, según los períodos sucesivamente propuestos a la meditación de nuestros niños, ya bajo el reinado de Felipe el Hermoso, ya en tiempos de Luis XIV, a menos que sea en 1789 o en 1839... Tal vez, después de todo, no se trate exactamente de la misma burguesía. Del mismo modo que no se trata del mismo capitalismo (p.135).

Braudel (1991) comenta, haciendo referencia a su experiencia personal en los primeros años como profesor, que enseñaba una historia *événementielle*. «Mi reloj marca la misma hora que todo el mundo, y que mis maestros más tradicionales, como es lógico» (p. 14). Algo más adelante señala: «Por tanto, me adentré bastante tarde por la ruta de lo que había

de ser mi pasión, una historia nueva, en ruptura con la enseñanza tradicional.» (p. 15).

Jacques Le Goff analizaba en *Le Monde de l'éducation* de mayo de 1980 la recuperación del interés por la historia de los estudiantes, atribuyéndolo al desencanto que había producido el intento de «hacer la historia» en mayo del 68. Según él: «De golpe se ha experimentado la necesidad de comprender mejor como se hacía. Para comprender mejor cómo se puede cambiar el curso de los acontecimientos. Comprender para transformar». Sería, pues, necesario escribir primero una historia capaz de comprender y de explicar, después es necesario enseñar-aprender esa historia de modo que permita a los alumnos comprenderla y no solo memorizarla, para poder después intervenir en su transformación. Como afirma Luc (1985), es necesario «que los niños puedan "hacer historia" y no solo oirla. Lo que probablemente permitiría a los adultos hacer su historia en vez de limitarse a contemplarla» (p. 146).

Marc Ferro (1986) ha dedicado todo un libro a la enseñanza de la historia, *Comment on raconte l'histoire aux enfants a travers le monde entier*. Él mismo reconoce que el proyecto es «gigantesco, megalómano» y que trata con diferente profundidad y extensión las diecisiete sociedades en las que analiza el tratamiento de sus representaciones de la historia, adquiridas y transmitidas a través de la escuela, el cine, las fiestas, los comics, las novelas históricas, etc.

La importancia que M. Ferro (1986) concede a la enseñanza, tanto dentro de una educación formal, como de la educación no formal, queda bien patente en las palabras con que comienza el libro.

Ne nous y trompons pas: l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation, qui est aussi pour chacun une découverte du monde, du passé des sociétés, se greffent ensuite des opinions, des idées fugitives ou durables, comme un amour..., alors que demeurent, indélébiles, les traces de nos premières curiosités, de nos premières émotions. (p. 7)

Para Ferro (1986), la historia, independientemente de su vocación científica, tiene una doble función, terapéutica y militante. La función terapéutica se refleja con claridad en los libros de historia que leen los niños africanos y que se dedican a *glorificar el esplendor de los grandes imperios del pasado africano contraponiéndolo al retraso de la Europa feudal*. Una Europa de la que desearían verse libres tras haber sufrido el dominio colonial.

En cuanto a la función militante, señala las manipulaciones sucesivas a que fue sometida la historia en la Unión Soviética. En el mismo sentido, afirma sobre Estados Unidos: «Mais, aux Etats Unis, l'évolution de l'enseignement est encore plus radicale: elle exprime le passage de

l'idéologie du *melting-pot* (l'Amérique "creuset" des peuples) à celle du *salad-bowl* (variée), où les cultures gardent leur identité.» (p. 9).

Marc Ferro (1986) dice que lo que le interesa en el libro es la identidad de cada historia nacional, la visión del pasado en cada cultura. Y según él, a pesar de los cambios «demeure une matrice de l'histoire de chaque pays: c'est la dominante qui marque la conscience collective de chaque société» (p. 9).

En cuanto a la historia vista desde Europa, que según Ferro aparece múltiples veces en su recorrido por el resto del mundo, parte de una concepción etnocéntrica, que identifica la «historia universal» con la «historia de Occidente». Este etnocentrismo se manifiesta en varios círculos:

1) El círculo de Europa, que se identifica con el cristianismo y el progreso técnico y solo atiende a los demás continentes en relación con ella, e incluso algunos países como Rusia, solo aparecen a partir de su europeización.

2) El círculo de cada nación, en el que se resaltan los valores propios frente a los demás.

3) El círculo del norte del propio país frente al Sur, como sucede en Italia o en Francia.

Según Ferro (1986):

Les différentes formes de cet ethnocentrisme se cachent derrière une histoire générale qui est à peu près la même dans le Malet et Isaac en France, La Storia dell'Uomo en Italie, et ailleurs. L'Histoire y 'naît' avec l'Egypte ancienne, la Chaldée et Israël; elle se développe avec la grandeur de la Grèce et de Rome. Le «Moyen Age» commence avec la chute de l'Empire Romain d'Occident, en 476, et les grandes invasions; il s'achève avec la chute de l'Empire Romain d'Orient, en 1453, et la conquête turque. Les grandes découvertes, l'humanisme et la réforme protestante ouvrent les «temps modernes» qui laissent la place à l'époque contemporaine que'ouvre la révolution de 1789 (p. 11).

Como veremos, la historia enseñada en España durante el franquismo se mueve casi en exclusiva en el segundo de los círculos de etnocentrismo definidos por Ferro. A partir de los años setenta, en que se producirá el cambio epistemológico desde la historia tradicional, conservadora a ultranza, integrista católica y centrada en los acontecimientos de tipo político-diplomático-militar, hacia una historia económica y social en la línea preconizada por la escuela de *Annales*, la historia enseñada en las escuelas e institutos españoles se situará en el primero de los círculos, el círculo europeo, resaltado por la integración de nuestro país en la comunidad Europea. A pesar de que suele incluirse algún tema, siempre breve y esquemático, dedicado a Asia o a Africa, los profesores suelen prestarle poca o ninguna atención dado el déficit manifiesto en su propia formación.

Ferro (1986) trata la historia enseñada en España en el capítulo titulado *Du Christ-Roi a la Patrie et à l'Etat: L'histoire une d'Europe*. Se refiere a la época de Franco y analiza la conservación de la memoria histórica desde el ámbito de educación no formal que suponen las fiestas. «En Espagne (...) la fête joue un rôle essentiel comme mémoire des sociétés». Analiza como una larga serie de acontecimientos históricos son conmemorados año tras año con la celebración de fiestas extendidas por amplias zonas, como las de *moros y cristianos*, o reducidas a una localidad como la Fiesta Celtíbera de San Pedro Manrique. Acontecimientos como la batalla de Clavijo, la victoria del Cid, la coronación de los Reyes Católicos, el descubrimiento de América, la batalla de Lepanto, etc. son celebrados en diversos lugares.

Según Ferro esta historia es simplemente la memoria popular, es espontánea, no reconstruida como la de los manuales. Personalmente no compartimos con Ferro la atribución de espontaneidad a estas celebraciones. La influencia del poder político de una dictadura, que se pretendía recuperadora de las viejas glorias y el poder de una iglesia que, a cambio de su apoyo ideológico al régimen, recibió todo tipo de prebendas, tienen mucho que ver con estas celebraciones.

Estos poderes influyeron decisivamente sobre el diseño de los textos escolares, y la escuela añadió la legitimación académica a la «reconstrucción» histórica (casi reinvención) que tiene su reflejo en las fiestas.

El propio Marc Ferro (1986) señala que:

Entre l'inventaire de ces fêtes et celui des thèmes enseignées à la petite école, il y a una évidente corrélation. Dans l'*Enciclopedia, primer grado*, d'Antonio Alvarez Perez, 1965, 168^e édition, la religion vient aussi largement en tête: elle occupe les 44 premières pages du texte, alors, que toute l'histoire d'Espagne a droit à 37 pages seulement. En outre, dans les chapitres que la composent, le triomphe du Chris-Roi occupe les plus belles pages, avec et y compris l'invasion arabe puis le reconquête. Tout ce qui concerne la vocation évangélisatrice de l'Eglise est également mis en valeur: depuis saint Jacques (de Compostelle) jusqu'à Thérèse d'Avila et les missionnaires d'Amérique (pp. 125-126).

Sobre estos aspectos vamos a tener ocasión de reflexionar a continuación más ampliamente.

**III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA ANTERIOR A
LA INFLUENCIA DE ANNALES.**

3.1. LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS ESPAÑOLES.

La Historia aparece ya como materia escolar en España dentro de la enseñanza primaria y, sobre todo, de la secundaria durante el siglo XIX.

Sobre la situación de la enseñanza en España durante el siglo XIX, Galino (1976) pone de relieve «la coexistencia de una realidad educacional raquítica, coexistente con un pensamiento de minorías que, sobre todo desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, todo lo espera de la Educación» (p. 98).

La Constitución de 1812 es el primer texto legal español en que se promulga un «plan de estudios» para la enseñanza de «primeras letras». Será la única Constitución en que se especifican incluso las materias que debe comprender.

Durante la discusión del Proyecto de Constitución, en la transcripción de la sesión del día 17-1-1812, ante una propuesta de que

figurase en un artículo la academia de la lengua, «*Los Sres. Andrés y Lera* se opusieron a lo propuesto, alegando que a este modo debería también hacerse mención de la academia de la Historia, de la antiquísima Universidad de Salamanca» (Recogido en MEC. 1985a, p. 376). En el texto de la Constitución no se dice nada con respecto a la historia. Lo más próximo, y que hoy suele incluirse en el área de CC.SS. es la referencia a que «comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles» (Constitución de 1812, Art. 366).

Algo similar sucede con el Informe de Quintana (1813), con una leve, pero muy importante diferencia: se habla también de derechos: «Aprender, en fin, sus principales derechos y obligaciones como ciudadano» (Quintana, 1985, p. 386). A continuación alude directamente a la historia, pero no como una disciplina para todas las escuelas, sino haciendo depender su impartición de la preparación del maestro y de la clase social a la que pertenece el alumno:

En algunas [escuelas] de las del reino, dirigidas por maestros hábiles y celosos, se amplía la enseñanza hasta dar algunos principios elementales de gramática castellana, algunas nociones de geografía, y tal cual conocimiento de la **historia de España**. Pero nos hemos hecho cargo también de cuán superficiales y cuán pobres son los conocimientos que en esta parte pueden adquirir los discípulos, cuán difíciles de grabarse en sus mentes infantiles, y por último cuán fáciles de olvidarse, y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante a las ocupaciones laboriosas de la sociedad (p. 386).

Respecto a la historia en la segunda enseñanza, Quintana señala:

Siguen en la sección inmediata todos aquellos estudios que sirven para la adquisición del arte de escribir, que explican los principios generales de las bellas artes, y enriquecen la memoria con los hechos principales de que se compone la historia de los pueblos del mundo. Aunque la lógica, considerada como el estudio analítico del entendimiento humano; y la historia, por sus aplicaciones morales y políticas, debieran tal vez colocarse en la tercera sección, la primera, sin embargo, como arte de raciocinar, que debe servir de base y preparación para el de escribir y la segunda, como cuadro animado por la elocuencia y la imaginación en que se representan vivamente los caracteres y costumbres de las naciones y de los individuos, tienen su lugar conveniente entre los estudios de literatura, y se asocian oportunamente a ellos (p. 393).

De hecho la enseñanza de la historia se propone que esté a cargo de los profesores de literatura, que la explicarán para terminar ésta.

La primera ordenación general del sistema educativo es «la que viene siendo considerada como la primera ley general de educación» (López del Castillo, 1982, p. 136): El Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821. En este reglamento también se alude únicamente a «los derechos y obligaciones civiles» (Art. 12) en la primera enseñanza. En la segunda enseñanza se señala que existirán, entre otras, una cátedra de geografía y cronología y dos de literatura e historia (Art. 24). En la tercera enseñanza se señala una

cátedra de «historia de la teología» (art. 42) para la enseñanza de la teología; en la enseñanza de jurisprudencia «una de historia y elementos del derecho civil romano; dos de historia e instituciones del derecho español» (art. 43); en derecho canónico, común a teólogos y juristas, una cátedra de historia y elementos de derecho público y eclesiástico, y una de historia eclesiástica y suma de concilios (art. 45). En las escuelas especiales se señala que la historia de cada ciencia estará a cargo del bibliotecario (art. 55). En la universidad central habrá una cátedra de «historia general de España» (art. 79).

Para Martínez Navarro (1988):

Si la reforma de Carlos III había representado el tránsito de la educación pública religiosa a la estatal, la legislación originada en las Cortes de Cádiz: el *Informe Quintana* de 1813, el *Proyecto de Decreto* de 1814 y el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 representan la transformación del carácter estatal de aquel sistema educativo, en nacional, encargado de formar a cuantos hubiesen de gozar de ciudadanía e integrar así la Nación, en cuyas solas manos se hallaba la soberanía, según explicaba la Constitución de 1812 que es el contexto natural de las disposiciones aludidas (p. 17).

La Dirección General de Estudios elaboró un Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza que se ha de observar en todas las Escuelas de primeras letras de la Monarquía Española, publicado por Real Decreto de 30 de septiembre de 1822, que «ha sido considerado como el punto de

arranque de un sistema público y centralizado de enseñanza» (López del Castillo, 1982, p. 138).

En lo que se refiere al plan de estudios se remite a las materias establecidas en la Constitución y en el artículo 12 del Reglamento General de Instrucción Pública.

Junto con el Proyecto de Reglamento se presentó un Plan metódico, que podríamos considerar como las primeras orientaciones pedagógicas. Al hablar de la lectura, señala que uno de los libros que deben leer los del último grado, de los ocho que establece, es la Constitución. Más adelante establece que los niños aprenderán de memoria el catecismo constitucional, a pesar de que tanto en la enseñanza de la lectoescritura, como de la aritmética, contiene muy acertadas y modernas orientaciones.

Ni el Proyecto de Reglamento, ni el Plan Metódico pudieron ser efectivamente cumplidos.

Durante la Década Ominosa se elaboraron tres planes distintos para los tres niveles de enseñanza, los tres con la firma de Calomarde.

Los estudios superiores quedan regulados por el «Plan literario de estudios y arreglo general de la Universidades del Reino», aprobado por real orden de 14 de octubre de 1824. Este plan establece que en los estudios de

teología «en el séptimo y último curso se enseñará, en hora y media por la mañana, la Historia y disciplina general de la Iglesia» (art. 52). «Por la tarde explicará otro catedrático, que dirá en su lugar, la Historia y disciplina particular de la Iglesia en España» (art. 53). En la carrera de Leyes, se estudiará «Historia y Elementos de Derecho romano» (art. 56) en primer curso. En la carrera de Canones, «En el séptimo y último curso asistirán, con los teólogos, a las dos cátedras de Historia y Disciplina general y de Historia y Disciplina particular de España» (art. 77). En todos los casos se establece minuciosamente qué libros han de utilizarse y qué contenidos y en qué orden han de explicarse.

En el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 16 de febrero de 1825 se dividen las escuelas primarias en cuatro clases, estableciéndose que «en las escuelas de primera y segunda clase por lo menos se leerá también, según está prevenido en las leyes, algún Compendio de Historia de España, que señalará la Junta Superior de Inspección» (Art. 20). Es el primer texto legal, que entró en vigor, en el que se hace una referencia concreta a la disciplina de historia en la escuela primaria española, aunque no se haga extensivo a todas.

En el Reglamento general de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1826, que se ocupa de la segunda enseñanza, se establecen las asignaturas de historia, geografía y cronología para los Colegios de Humanidades.

Tras el ya referido ordenamiento general de la enseñanza de primeras letras, de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades y de las universidades del Reino, llevado a cabo por el arbitrario y absolutista Ministro de Gracia y Justicia, don Francisco Tadeo Calomarde, en 1824-1825, con el objeto manifiesto de extirpar toda huella de liberalismo —plan que restableció la estructura escolar del Antiguo régimen sin poderse zafar, a pesar de ello, de los influjos liberales— resultaba precisa la adecuación del sistema educativo al espíritu del estado liberal (Martínez Navarro, 1988, p. 18).

El 28 de octubre de 1834 se publica la Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras, siendo ministro Martínez de la Rosa, en la que se sustituyen las Juntas de Calomarde por comisiones de provincia, de partido y de pueblo, y se anuncia la publicación de un Plan General de Educación Primaria.

Por R.D. de 4 de agosto de 1836 se aprueba el Plan General de Instrucción Pública, siendo ministro el Duque de Rivas, que prácticamente no tuvo vigencia, pero contiene ya las líneas fundamentales del sistema educativo propugnado por el liberalismo moderado.

Se divide la instrucción primaria en elemental, gratuita solo para los niños pobres, y superior, retribuida, salvo la reserva de algunas plazas para los niños pobres que destaquen en sus estudios.

En la elemental no aparece ninguna alusión a la historia, pero en la superior se establece que se darán «Noticias de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España» (Art. 5).

Tanto en la elemental como en la superior, desaparece la enseñanza de los derechos y obligaciones del ciudadano.

En la instrucción secundaria elemental se establece la enseñanza de «Elementos de geografía, cronología e historia, especialmente la nacional» (art.28). En la secundaria superior, el artículo 32 establece que «comprenderá las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión, y además la economía política, ...»

El 21 de julio de 1838, las Cortes aprueban una ley autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria. Este plan provisional duró casi veinte años y en él aparecen por primera vez en la legislación las escuelas de párvulos y de adultos.

Con un plan de estudios similar al del Duque de Rivas, establece que en la instrucción primaria pública han de impartirse: «Elementos de geografía y de historia, particularmente la geografía y la historia de España» (Art. 5).

Para la aplicación de esta ley se dictaron dos reglamentos: el Reglamento de las comisiones de Instrucción Primaria de 19 de abril de 1838 y el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838. Este último, referido únicamente a la primaria elemental, establece la posibilidad de ampliar la enseñanza «en los pueblos donde hubiere medios suficientes», entre otras materias, con «Nociones de geografía e historia de España» (Art. 2).

Según Martínez Navarro (1988):

Ya en pleno régimen liberal, el *Plan Someruelos* (*Ley de 21 de julio de 1838 y Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental de 26 de noviembre de 1838*), en cuya redacción se descubre la mano de Montesino, dejaron definitivamente regulada la enseñanza primaria hasta la Ley Moyano, de forma que, según ha apuntado algún autor, ninguna otra disposición legislativa en el período que media entre ambas, consideró necesario ocuparse de este tramo de la educación (p. 21).

En el Plan Pidal de 1845 aparecía en el primer curso de secundaria elemental la materia *Mitología y principios de Historia general* y en el segundo curso *Continuación de la Historia y con especialidad la de España* (art. 3). En la introducción a la ley se señala:

La memoria es la primera facultad que éste [el joven] puede ejercitar con aprovechamiento; conviene, pues, comenzar por los estudios que más la

necesitan, como son: las lenguas, la geografía y la historia, reducida al mero relato de los hechos (MEC, 1985b, pp. 197-198).

La Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857 «representa el resumen y la consolidación de las instituciones educativas que se habían ido creando en el período anterior» (López del Castillo, 1982, p. 160). Señala como materia de la primera enseñanza superior: «Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España» (Art. 3). En la elemental no incluye la historia. En segunda enseñanza, se incluye en el segundo período de los estudios generales «Elementos de Historia universal y de la particular de España» (art. 15).

La ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868, firmada por Severo Catalina, tuvo brevísima vigencia. Esta ley incluía: «Sencillas nociones de historia y de la geografía de España» (Art. 14), en la enseñanza primaria, donde suprimía la división en elemental y superior a pesar de ser en otros aspectos sumamente reaccionaria.

Con la Revolución de septiembre, Ruiz Zorrilla derogó la ley por Decreto Ley de 14 de octubre de 1868, restableciendo la ley Moyano. No se producirá ninguna modificación sustancial de la estructura de la enseñanza primaria hasta las reformas de Romanones de comienzos de siglo. Las reformas se centraron fundamentalmente en la secundaria y en la superior. En el preámbulo del Decreto de 25 de octubre de 1868 dando nueva

organización a la segunda enseñanza y a las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología, se señala que es necesaria «la ampliación de los estudios de historia, reducidos hoy á (sic) una cronología aprendida de memoria», así como, «el estudio de los principios del arte y de su historia en España». En los estudios generales de segunda enseñanza con latín, se incluye «Historia de España: un curso de tres lecciones semanales» (art. 1º). En la segunda enseñanza sin latín, aparecen «Historia antigua; lección alterna», «Historia media y moderna, debiéndose dar con extensión (sic) la de España; lección diaria», y «Principios generales del arte y de su historia en España, con aplicaciones á la composición técnica de las artes bellas é (sic) industriales; lección alterna» (art. 3º).

El Decreto de 23 de febrero de 1870 y la Real Orden de 4 de julio de 1876 añadían como obligatoria la enseñanza de la Constitución.

El Reglamento de Escuelas Graduadas anejas a las Normales de 29 de agosto de 1899 señala que se cursarán las materias establecidas por la Ley Moyano para la primaria superior, aunque contiene algunos preceptos innovadores, estableciendo, por ejemplo, la práctica de paseos y excursiones escolares o la existencia de una «biblioteca escolar y un museo de esta clase».

**LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA
DURANTE EL S. XIX**

LEGISLACIÓN	NIVELES-CICLOS-CURSOS	ASIGNAT. DE Hª	H	%
Plan 1845 17-IX. (Pidal)	secundaria-elemental-1º	Mitología y principios de Historia general	3	4
	secundaria-elemental-2º	Continuación de la Historia y con especialidad la de España	3	4
	superior ¹ -letras	Historia general Historia de España		
1846 RO. 24-VII. (Pidal)	secundaria-elemental-1º	Mitología y principios de Historia general	3	4,5
	secundaria-elemental-2º	Continuación de Historia y «con especialidad» la de España	3	4,5
	secundaria(5 cursos)	Historia General y de España.	9	17
1849 RO. 14-VIII Bravo Murillo	secundaria	Historia	10,5	16,5
Plan 1850 RO. 28-VIII Seijas Lozano	secundaria	Historia (con Geografía)	4,5	10
Reglamento 1852 RO. 10-IX. González Romero	secundaria-estudios elementales de Filosofía (3 años)	Historia (con Geografía)	4,5	6
Proyecto 1855 19-12. Alonso Martínez.	primaria-superior	Rudimentos de Geografía e Historia, especialmente de España.		
	secundaria-primer período	Elementos de Geografía e Historia.		
	superior-Facultad de Literatura y Filosofía	Historia Universal		
	superior-Facultad de Ciencias Políticas y Administración	Reseña histórica del gobierno y administración de España. Historia Universal (como estudio auxiliar)		

¹ Aquí, por estudios superiores no se entiende licenciatura, sino que "Son estudios superiores los que sirven para obtener el grado de doctor en las diferentes facultades, o bien para perfeccionarse en los varios conocimientos humanos" (Plan 1845, Tit. III, Art. 31). Las Facultades mayores eran: Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia. La Facultad de Filosofía no era todavía mayor, ya que estaba constituida por la segunda enseñanza elemental y de ampliación.

**LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA
DURANTE EL S. XIX (continuación)**

LEGISLACIÓN	NIVELES-CICLOS-CURSOS	ASIGNAT. DE H ^a	H	%
Proyecto 1855 19-12. Alonso Martínez.	superior-Facultad de Jurisprudencia	Historia Universal (como estudio auxiliar)		
	Enseñanzas especiales- De antigüedades	Paleografía Arqueología Numismática		
Ley 1857 19-IX Claudio Moyano	primaria-superior	Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.		
	secundaria-estudios generales-segundo período.	Elementos de Universal y de la particular de España.	9	9,5
	facultades ¹ -Facultad de Filosofía y Letras	Historia Universal Historia de España		
	facultades-Facultad de Derecho	Historia de España		
	superior-Diplomática	Paleografía general Arqueología y Numismática Historia de España en los tiempos medios		
	enseñanzas profesionales-Maestro de primera enseñanza elemental	Compendio de la Historia de España		
Programa 1858 RD. 26-VIII Corvera	secundaria	Historia	4,5	3,5
	secundaria	Historia general y de España	4,5	3,5
RD. 1861 21-VIII Corvera	secundaria	Historia general Historia de España	3 3	3 3
RD. 1866 9-X Orovio	secundaria	Historia general Historia de España	3 3	3 3
Ley 1868 2-VI Severo Catalina	primaria	sencillas nociones de historia y de la geografía de España		

¹ Distingue entre Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias exactas, físicas y naturales, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología) y enseñanzas superiores (ingenierías, Bellas Artes, Diplomática y Notariado).

**LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA
DURANTE EL S. XIX (continuación)**

LEGISLACIÓN	NIVELES-CICLOS-CURSOS	ASIGNAT. DE Hª		
Decreto 1868 25-X Ruiz Zorrilla	secundaria (con latín)	Historia de España	9	10,5
	secundaria (sin latín)	Historia Antigua Historia media y moderna, «debiendo darse con extensión (sic) la de España»	13,5	12,6
	superior-Facultad de Filosofía y Letras (Grado de Bachiller)	Historia universal		
	superior- Facultad de Filosofía y Letras (Licenciatura)	Historia de España		
Decreto 1873 3-VI E. Chao	secundaria	Historia antigua Historia media y moderna	13,5	9
Real Decreto 1901 17-VIII Figueroa	secundaria - 3º	Historia de España	días alternos	
	secundaria- 4º	Historia universal	alt.	
	Escuelas de maestros y maestras-Estudios superiores	Historia de la Pedagogía		
	Estudios de comercio	Historia de España y universal	alt.	
	Escuelas elementales nocturnas para obreros	Nociones de Historia patria		
Real Decreto 1901 26-X Figueroa	primaria	Geografía e Historia		

La enseñanza de la Historia en los niveles no universitarios suele aparecer durante el siglo XIX asociada primero a la Literatura y después a la de Geografía, y tiene presencia en distinta medida en los planes de estudio. Galino (1976) pone de relieve que:

Para unos hay que liberar al pueblo de la sombra de un pasado heroico, pero opresor, cuidando al mismo tiempo de que las renovaciones se inserten en precedentes nacionales que no faltan si se sabe leer la historia. Para otros, es preferible el continuismo sobre un fondo de posiciones conservadoras y aun defensivas (p. 99).

De todas formas, sólo a partir del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que establece la obligatoriedad de la primera enseñanza elemental y superior, todos los niños españoles tienen oportunidad y obligación de estudiar *Geografía e Historia*, tal como establece el artículo 3 del citado Decreto. Las materias serán las mismas en los tres niveles (párvulos no era obligatorio) «distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios» (Art. 4º).

En la práctica, según Cossio (1915), quedaban en primer plano la religión y la lengua, les seguía la aritmética y geometría y «en un plano ya secundario se encuentran la geografía, la historia,...» (p. 110).

El Real decreto de 17 de agosto de 1901, organizando los institutos generales y técnicos, establece para los estudios generales del grado de bachiller, geografía en los dos primeros años, en tercero «Historia de España: alterna» y en cuarto curso «Historia universal: alterna» (art. 2º). La historia no sufre modificaciones en el decreto de 6 de septiembre de 1903.

El propósito de publicar los programas de cada asignatura se reitera en el R.D. de 8 de junio de 1910, en el R.D. de 19 de septiembre de 1918 y en la R.O. de 22 de noviembre de 1921, sin que en ningún caso se llevase a cabo, quizá por la influencia de los institucionistas, contrarios a toda uniformización, aunque algo debió tener que ver también la tradicional desidia de la administración educativa. Incluimos, en el anexo I, el *Programa de Geografía, Historia de España y Derecho* para la escuela primaria en el curso 1925-26, editado por Ascarza y Solana (1925) en el *Anuario de la Escuela*, en cuya presentación señalan: «sigue al almanaque el programa escolar graduado, dividido en cuatro grados, según aconseja la experiencia de muchos años» (p. 5). En ellos como puede observarse se propone el relato de hechos memorables, aunque incluyen actividades como «Paseos escolares: estudio de un monumento» (p. 92) o «Trazado de mapas históricos» (p. 93). El *Anuario* pretendía servir de orientación pedagógica a los maestros.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera, el Real Decreto de 25 de agosto de 1926 sobre reforma del Bachillerato, establece un examen de

ingreso que incluye «Breves nociones geográficas e históricas de España» (art. 3º) y las siguientes asignaturas de historia a lo largo del Bachillerato elemental de tres años: en primero, «Nociones generales de Geografía e Historia universal»; en segundo, «Nociones de Geografía e Historia de América»; en tercero, «Geografía e Historia de España» (art. 4º). En el Bachillerato universitario, aparece únicamente «Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal» en el año común a Ciencias y a Letras (art. 9º)

El 14 de abril de 1931 comienza la **Segunda República Española**.

Respecto a la educación en este período, Molero Pintado (1977) afirma:

Es innegable el esfuerzo de calidad y cantidad, proyectado o llevado a cabo. No es una calificación desmedida hablar de «la reforma educativa republicana». Bien es cierto que la República no llegó a proclamar una ley de Instrucción Pública, como fue su propósito, y que desde el punto de vista de la planificación muchas veces sólo pudo parchear los esquemas político sociales a los que sustituyó (p. 19).

El Bienio Reformista, cuya acción educativa oficial estuvo dirigida e inspirada por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, tampoco publicaron, lógicamente, los programas para la enseñanza primaria, que habían sido anunciados como propósito por los reales decretos de 1910 y 1918, dado que los institucionistas eran contrarios a toda uniformización.

De todas formas, en la escuela primaria aparecen las materias de *Geografía e Historia y Arte*.

En diciembre de 1932, el ministro Fernando de los Ríos presentó a las Cortes las Bases sobre la segunda enseñanza. En la base sexta señala entre las materias fundamentales del Bachillerato la *Geografía y la Historia*.

El bienio radical-cedista instituyó un nuevo Plan de estudios de bachillerato con fecha de 29 de agosto de 1934, que establecía la asignatura de *Geografía e Historia* en cada uno de los cinco primeros cursos, y la asignatura de *Ciencias Sociales* en sexto y séptimo.

Durante la **Guerra Civil**, ambos bandos elaboraron programas u orientaciones metodológicas para la escuela.

En la **zona republicana**, Jesús Hernández Tomás publica un nuevo Plan de Estudios por Decreto de 28 de octubre de 1937 (Gaceta de 31 de octubre), que en su artículo 1º establece dentro del plan de estudios un bloque IV, denominado *Conocimiento de los valores humanos*: a) *Historia*. b) *Conocimientos económico-sociales*. c) *Geografía humana*.

Con fecha 11 de noviembre de 1937 (Gaceta de 19), se publicaron orientaciones didácticas generales y normas para la confección del horario. Respecto al área de «Conocimiento de los valores humanos», afirma que los

niños deben llegar a conocer «los problemas generales de la organización del trabajo, carácter de las relaciones entre las diversas fuerzas sociales y modos de distribución y cambio de los productos». Esto debe relacionarse con la geografía y la historia para que los niños conozcan, no solo el régimen actual de las instituciones sociales, sino las causas que han intervenido en el proceso de su transformación.

Ramón Safón (1978), en su comentario de este decreto, señala:

Así la Historia —después de una profunda revisión— debe revelar la importancia de la «la intervención del pueblo» en los hechos históricos, con el objeto de desarrollar en el niño «a la vez que un sano amor a España, un sentimiento internacionalista, de solidaridad entre los pueblos y de aversión a las guerras y a las fuerzas económicas que las producen». Esto se hace a partir de comentarios que enfocan la actualidad, una actualidad dramática en el momento, de la guerra (p. 40).

El acceso de las clases populares a la enseñanza secundaria se facilita por medio de becas y otras medidas, aunque quizá lo más novedoso fue el establecimiento de un bachillerato abreviado destinado a los trabajadores, en cuyo programa de estudios aparecen las asignaturas de Geografía e Historia.

En la **zona rebelde**, llamada *Zona Nacional*, que terminará venciendo en la Guerra Civil y marcando el inicio de la Dictadura del

General Franco, una de las primeras medidas en el ámbito de la educación será la *depuración* de maestros. El decreto de depuración realizaba afirmaciones como las siguientes:

Innecesario resulta hacer presente a los señores vocales de las Comisiones depuradoras del personal docente la trascendencia de la sagrada misión que hoy tienen en sus manos. (...) Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas (B. O. de 10 de diciembre de 1936).

La Circular de 5 de marzo de 1938 (Boletín Oficial de 8) de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza refleja el espíritu de la educación a que se aspira. Se centra en cinco aspectos, que parecen ser los considerados esenciales en la escuela primaria, por este orden: Educación religiosa, Educación patriótica, Educación cívica y Educación física.

Respecto a la Educación Patriótica dice:

Se acabó el desdén por nuestra historia. Terminó la agresión traidora a todo lo español... Una escuela donde no se aprende a amar a España no tiene razón de existir. Hay que suprimirla... El maestro debe aprovechar la gloria y el sufrimiento de estos momentos para sembrar con caracteres indelebles en las almas infantiles ambiciones y anhelos preclaros...

Como en la enseñanza de la religión, también pedimos un ambiente total para la enseñanza de la historia, como medio de cultivar el patriotismo, y una y otra estrechamente unidas.

Ya durante **la dictadura**, el 18 de julio de 1945 se publica la Ley de Educación Primaria. Se reduce la escolaridad obligatoria a seis años (6-12). El artículo 37 establece tres grupos de conocimientos: instrumentales, formativos y complementarios. Respecto al segundo grupo señala:

Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de la formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua Nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.

El 6 de febrero de 1953, una Orden ministerial firmada por Joaquín Ruiz Jiménez, como Ministro de Educación, aprueba los cuestionarios que regirán las actividades didácticas de las escuelas primarias. Se publicaron el 1 de diciembre de 1953 en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional, siendo los primeros «programas» en la legislación española.

Algunos cuestionarios fueron confiados a organismos del movimiento y ello provocó el que, por ejemplo, algunos temas de ciencias sociales podían encontrarse en los cuestionarios de geografía, de historia, de formación

política para niños o para niñas, de formación familiar y social para niñas, etc.

La Comisión intentó concentrar la Geografía y la Historia en los dos primeros cursos, introduciendo un cuestionario de conocimientos sociales para los niños de 6 a 8 años.

Pero la atención prioritaria del régimen franquista se centró en la enseñanza secundaria, al igual que había ocurrido durante el siglo XIX con los gobiernos conservadores, mientras los liberales solían prestar cierta mayor atención a la educación primaria.

En el preámbulo de la *Ley reguladora de los estudios de Bachillerato*, de 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23) se afirma respecto a la política educativa:

Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza, es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.

Puelles Benítez (1980) comenta al respecto:

Se trata, pues, de una consideración elitista de este nivel de enseñanza, contrariamente a la tradición liberal que ve en el bachillerato una prolongación de la enseñanza primaria y un elemento fundamental para la formación del hombre como ciudadano responsable (p. 371).

En lo que atañe concretamente a la enseñanza de la historia se afirma en la citada ley, tras un encendido canto a la cultura clásica y humanística, y señalando que el catolicismo es la médula de la Historia de España:

La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.

La Geografía e Historia aparecen como materia en los siete cursos del bachillerato, centrándose en cinco de ellos en el ámbito exclusivamente español y estableciendo en sólo dos cursos, tercero y cuarto, Geografía e Historia Universales, que a su vez debían relacionarse con la de España.

Con la llegada al Ministerio de Educación de Joaquín Ruiz-Giménez, se mantiene la preponderancia del bachillerato, aunque según Puelles

Benítez (1980) «la nueva ley de 26 de febrero de 1953 —ley de Ordenación de la Enseñanza Media— suponía no sólo la derogación de la de 1938, sino también la superación del contexto beligerante en que ésta nació» (p. 387).

Esta ley dividía el bachillerato en dos etapas: elemental (cuatro cursos) y superior (dos cursos) con dos opciones, Ciencias y Letras. Se creaba además el curso Preuniversitario, que tras unos exámenes en la Universidad, daba acceso a ésta.

Una serie de leyes y disposiciones establecen sucesivas modificaciones parciales entre las que queríamos destacar el Plan de 1957, con arreglo al cual realizamos nuestros estudios de bachillerato. En este plan la historia se reducía a una asignatura en cuarto curso del bachillerato elemental y a otra denominada *Historia del Arte y de la Cultura* en sexto curso perteneciente al bachillerato superior de Letras.

La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, firmada por Villar Palasí, será la segunda ley general en la historia de la educación española, después de la de Claudio Moyano en 1857, y es la vigente en la actualidad, salvo en los primeros cursos, donde ha comenzado la implantación de la LOGSE.

La reforma de 1970 afectó a todos los niveles educativos, tratando de establecer un sistema único e integrado, que evitase situaciones

discriminatorias como el que, a partir de los diez años, unos alumnos comenzasen el bachillerato mientras otros continuaban en la educación primaria.

Se establece la educación preescolar con dos tramos: jardín de infancia (2 y 3 años) y escuela de párvulos (4 y 5 años), concebidos como preparación para la educación primaria y al que se presta poca atención por parte del Estado, pues el objetivo prioritario será la Educación General Básica (EGB).

La EGB se constituye como nivel único, obligatorio, gratuito y común para todos los españoles. Se dividió en una primera etapa de 6 a 11 años y una segunda de 11 a 14. En 1981 se reordenó la EGB en tres ciclos: Inicial (1º y 2º cursos), Medio (3º, 4º y 5º), y Superior (6º, 7º y 8º).

La historia aparece integrada en el área de *Experiencia Social y Natural* en el Ciclo Inicial, y en el área de *Ciencias Sociales* en el Ciclo Medio y en el Superior. En el Ciclo Superior es donde realmente comienza a tener una presencia explícita e importante la historia. Los programas establecen que se verá la Prehistoria, Historia Antigua y Media, junto con aspectos básicos de Geografía con especial atención a la de España, en sexto curso; la Edad Moderna, junto con Geografía descriptiva regional del mundo, en séptimo curso; el curso octavo se dedica a la Historia Contemporánea y a las civilizaciones actuales. La historia de España aparece

integrada con la historia universal, aunque ésta última se reduzca a la historia de la civilización occidental desde un punto de vista eurocéntrico, en que los pueblos no europeos aparecen esporádicamente cuando tienen una relación con lo europeo, para desaparecer a continuación sin que se vuelva a tener noticia de ellos. Así para muchos alumnos los egipcios son únicamente los de la época faraónica.

Los programas establecen bastante rígidamente una secuencia de objetivos (referidos en su inmensa mayoría sólo a aspectos cognoscitivos), contenidos (únicamente de hechos y conceptos), actividades y evaluación.

Después de la EGB, los alumnos que obtienen el título de Graduado Escolar, pueden acceder al Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) de tres años, que seguidos del Curso de Orientación Universitaria (COU) conduce a la Universidad, mientras que los que no superan la EGB y se les concede el Certificado de Escolaridad pueden acceder únicamente a la Formación Profesional, que conduce directamente al mundo del trabajo.

La historia aparece en primer y tercer curso de BUP, siendo ocupado su lugar en el programa de segundo curso por la *Geografía Humana y Económica*. En primero se estudia toda la historia universal en la asignatura denominada *Historia de las Civilizaciones y del Arte*. En tercero se centra la atención en España y se presta alguna atención a Latinoamérica en la asignatura *Historia de España y de los países*

Hispánicos, que es una de las materias comunes. En esta asignatura se incluye también la Geografía de España y, a partir de la aprobación de la Constitución en 1978, se estudia el «Ordenamiento Constitucional».

En el COU la historia no aparece entre las materias comunes, pero la *Historia del Mundo Contemporáneo* es materia obligatoria en la opción «C», de Ciencias Sociales, y en la opción «D», Humanístico-Lingüística. La *Historia del arte* forma parte de las materias optativas en estas dos mismas opciones.

En Formación Profesional, la historia aparece integrada en la materia *Formación Humanística*, que pertenece al área formativa común.

La reforma experimental de las Enseñanzas Medias, que inicia una experiencia de integración del BUP. y la FP., da paso a la LOGSE en la que han quedado establecidos los principios del desarrollo de la actual reforma, que se encuentra en proceso de implantación y a la que nos referiremos más adelante.

3.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS TEXTOS ESPAÑOLES.

La exaltación nacionalista y patrioter, el intento de revivir viejas glorias imperialistas y el nacional-catolicismo, inspiraban la concepción de la historia que debía enseñarse en las escuelas españolas durante la Dictadura franquista. Buen ejemplo de esto son las opiniones de Calvo Serer (1957), quien afirmaba:

Hoy disponemos de una doctrina cristiana y española de la Historia, con la que liquidamos la literatura decadentista y valoramos la historia europea desde una concepción optimista de la historia española...

Sólo la fidelidad a nuestro destino y al sentido de nuestra historia hará posible nuestro resurgimiento, reintegrándonos al mismo tiempo a la historia universal. En el momento en que Europa solamente puede evitar su destrucción volviendo a las raíces cristianas de su historia, el pueblo que lo dio todo por mantener aquel espíritu pasa de nuevo a ser actor principal en la historia de Occidente (pp. 172 y 174).

La historia enseñada en las escuelas del franquismo se caracteriza por una concepción positivista que enlaza directamente con las historias

nacionalistas decimonónicas. Para esta concepción de la historia, toda explicación se reduce a la narración de una serie de hechos basados en materiales empíricos (fuentes) y enlazados según una secuencia cronológica total, que enlaza los orígenes con el presente y que a través de unos hitos escogidos pretende ser la explicación de la nación, del «ser» de España.

Esta concepción es la que domina totalmente la historia enseñada durante el primer tercio del siglo XX. Así en un librito de Sánchez-Morate, cuya decimoséptima edición se realizó en 1918, titulado *Nociones elementales de Historia de España* y destinado a servir de texto en las Escuelas de Primera Enseñanza, el autor afirma:

Sólo debe enseñárseles de la Historia la marcha general de nuestra nación, dinastías que en ella han reinado, reyes que han figurado en cada una de ellas y los hechos más notables de estos mismos, no haciendo mención de los que ofrezcan poco o ningún interés, y mucho menos de aquellos reinados en que sólo se descubren el vicio y el crimen (p. 5).

El planteamiento didáctico que señala «para que los niños adquieran fácilmente estos conocimientos históricos» (p. 6) consiste en «metodizar su estudio por épocas», que él mismo establece atendiendo a la «dominación» de distintos pueblos como los cartagineses, los romanos, los godos, o de distintas dinastías reales. La obra está organizada en forma de preguntas y respuestas. La primera pregunta es «¿Qué es Historia de España?», y la correspondiente respuesta: «La narración de los sucesos ocurridos en

nuestra Península desde su primera población por Túbal, en el siglo XXII antes de Jesucristo, hasta nuestros días» (p. 7).

En el libro destinado a la segunda enseñanza *Compendio de Historia Universal* de Moreno Espinosa, en su «decimoctava edición nuevamente corregida por M. Morán» en 1923, se afirma:

El sujeto de la Historia es la Humanidad, obrando libremente, aunque bajo el plan de la providencia: (sic) su objeto ó asunto lo constituyen los hechos humanos importantes o memorables, esto es, de interés general; y su fin es patentizar lo que adelanta nuestra especie en la obra de su perfeccionamiento, y ofrecer con el ejemplo de lo pasado provechosas lecciones a individuos y pueblos (p. 8-9).

A pesar de que el título completo del libro es *Compendio de Historia Universal, distribuido en lecciones y arreglado a las demás condiciones didácticas de esta asignatura, para servir de texto en la 2ª enseñanza*, el único planteamiento didáctico que aparece en el libro es esa división en lecciones, pues no contiene ningún tipo de ejercicios, actividades, documentos escritos ni gráficos, y se limita a un relato de hechos políticos dispuestos cronológicamente. Sin embargo, fue considerado un manual de gran calidad a tenor de la gran cantidad de años en que estuvo vigente y de lo expresado en el Dictamen del Consejo de Instrucción Pública que encabeza el libro y en el que puede leerse: «Pocos, muy pocos libros de los que figuran en el *Polybiblion* español de segunda enseñanza, igualan en

conjunto armónico» a este libro. El libro está plagado de notas aclaratorias, que ocupan más del 50 % del texto, y de fechas que ocupan los márgenes.

Respecto a los planteamientos metodológicos Moreno Espinosa (1923) afirma:

Arreglaremos el plan de nuestro curso a la división cronológica de Edades y Épocas que hemos establecido. En cuanto al método, aunque el sincrónico es el más propio de la Historia y el que se sigue hoy en todas las obras magistrales, nosotros adoptaremos el *etno-geográfico*, por considerarle más adecuado a la índole didáctica y elemental de este libro; y por la misma razón emplearemos la forma narrativa, aunque con tendencia a la filosófica, haciendo con separación la historia externa e interna de cada pueblo o cada período (p. 19).

Resulta llamativo que dentro del propio texto incluya reflexiones sobre la metodología didáctica y los recursos más adecuados para conseguir un mejor aprendizaje:

Para facilitar el aprendizaje y hacer más fructífera la enseñanza de esta asignatura, no debe seguirse exclusivamente el procedimiento *memorista*, sino acompañado del *intuitivo*; de suerte que el alumno, a más de aprender el texto, se auxilie de atlas y cuadros históricos, visitas a los museos, archivos, bibliotecas y monumentos, y cuantos medios pedagógicos informan el método *activo*, llamado así porque, mediante él, no se limita el estudiante a recibir pasivamente la ciencia, sino que él va formándola en algún modo (pp. 19-20).

En la nota «(30)», a pie de página, aclara cuales son los «cuadros históricos» a que se refiere, señalando: «Son recomendables las colecciones siguientes: *Lechmau*, Cuadros históricos para la enseñanza escolar; *Parmentier*, Álbum histórico; *Seeman*, La historia del arte en cuadros; *Hottenroth*, Figurines históricos; *Racinet*, Indumentaria histórica» (p. 20).

Lástima que después el libro dé pocas oportunidades a los planteamientos activos aquí proclamados, pues el texto se convierte en una narración, que en la mayoría de los casos degenera hacia una lista de nombres y fechas que difícilmente dejan otra salida que el aprendizaje memorístico.

El libro incluye, al final, un apéndice de «Historiografía o breve reseña de las principales obras históricas» en que realiza un brevísimo recorrido de dos páginas por las concepciones de la Historia Universal a lo largo de la historiografía y que comienza afirmando: «El primero de los escritores antiguos en quien se advierte una tendencia a la Historia Universal, buscando, para explicar todos los hechos, un principio de unidad, es Moisés, el historiador sagrado del pueblo hebreo» (p. 470). Termina alabando la filosofía de la historia alemana y aludiendo a que «la moderna escuela *positivista* cultiva hoy la Historia bajo el nombre de *Sociología*, con un sentido puramente fisiológico y método experimental, por considerar la sociedad humana como un organismo natural, siendo el inglés Herber Spencer quien más escribe al presente para difundir tal doctrina» (p. 472).

A continuación incluye una extensa relación de obras históricas para cada época.

La Segunda República supone un paréntesis en la cultura y la educación españolas por el importante impulso que reciben ambas, tanto en el aspecto cuantitativo como cualitativo. Cambia la concepción de la historia, se presta una atención mucho mayor a los planteamientos pedagógicos y tratan de incorporarse los avances en la metodología a la práctica escolar.

Ángel Llorca en *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la Escuela Primaria* de 1933, en la lección XCIX de Educación Cívica sobre la República Española, plantea para los niños de seis a siete años lo siguiente:

Se dice República, y si los niños hablan de ello se les deja hablar.

Se escribe en el encerado, en letra grande y clara: «República Española», y se invita a los niños a copiar y a leer, cada uno en la medida de sus posibilidades.

Se les pregunta qué es la República Española. Tal vez se les oiga decir una mujer, una bandera... No se les ha de contradecir. Será mejor explicarles sus contestaciones, que siempre tendrán un fundamento (p. 367).

Para los niños de más de doce años expone lo siguiente, entre lo que cabe destacar la concepción de la historia como construcción de todos, que recuerda en cierta medida alguno de los planteamientos de la escuela de *Annales*:

Todos los hombres, en todos los momentos de nuestra vida, hacemos historia. Los historiadores sólo recogen los hechos importantes.

Se parte de estos hechos.

Unas Cortes Constituyentes. España ha cambiado de régimen y necesita constituirse, darse nuevas normas de vida, discutir y aprobar una Constitución. La Constitución ha de ser republicana. La anterior era monárquica. Data de 1876. Se promulgó al restaurarse la Monarquía. En 1869, después de destronada Isabel II, también hubo unas Cortes Constituyentes que votaron la Constitución de 1869, que fue monárquica. En 1873 se discutió una Constitución republicana. La primera Constitución española fue la de 1812; pero Fernando VII se resistió siempre a admitirla. Desde entonces data la Monarquía Constitucional en España; pero los reyes preferían el absolutismo. La Constitución hacía irresponsables a los reyes. Cuando Alfonso XIII consintió la Dictadura, quedó abolida la Constitución, y con ella la irresponsabilidad del rey. La Monarquía ha desaparecido por las tendencias absolutistas de Alfonso XIII. Todas las Monarquías tienden a desaparecer. Los pueblos modernos las resisten difícilmente.

España es republicana desde el 14 de abril de 1931. ¿Ha pasado alguna otra nación de la Monarquía a la República después del 14 de abril? Naciones republicanas y naciones monárquicas. Las Repúblicas más antiguas. Síntesis de la Monarquía española. Los hechos de la República (p. 373).

A continuación incluye estas escuetas orientaciones didácticas, en las que destaca la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un proceso que se construye a partir de los conocimientos previos del alumno y con la actuación del profesor como mediador y organizador de esos conocimientos, así como de orientador e impulsor de la adquisición de nuevos conocimientos:

Cada niño aporta lo que sabe.

El maestro ordena lo que dicen.

Escriben todos.

Lecturas generales de orientación.

Lecturas individuales (p. 373).

Ovejero (1933), en la obra colectiva *El evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República Española comentada para niños*, en el comentario al artículo 48 se señala:

Método. «El eje de la actividad metodológica será el trabajo». En otro artículo, en el 1º de la Constitución, se lee que «España es una República de trabajadores de todas clases». El artículo 48 tiende a hacer posible el artículo 1º. La escuela debe enseñar a pensar para hacer. Pensamiento y acción son inseparables. Cuando los métodos de la pedagogía progresiva han ido añadiendo al valor del libro el valor de la intuición en la enseñanza se ha iniciado la transformación más grande de la escuela (p. 78).

Algo más adelante, comentando sobre la solidaridad humana, se hace una alusión a la enseñanza de la historia:

Por desdicha, todavía en algunas escuelas se enseña la Historia preferentemente como el relato de las batallas. (...) En el artículo 6º de la constitución, se dice que España renuncia a la guerra. Mal se podría cumplir aquel artículo 6º si no se cumpliese este artículo 48, inspirando la escuela en los ideales de la paz. Aprendedlo de niños y cumplidlo de hombres. Métodos de trabajo e ideales de solidaridad. He ahí la escuela de la República (p. 80).

En cuanto a la acción pedagógica, durante la República se propugna un tipo de maestro distinto del que había existido hasta entonces, insistiendo en su función de orientador que debe respetar la libertad del alumnado. Ballesteros y Usano (1936) señala:

La esencial oposición entre esa labor que el maestro antiguo ejercía y la misión educadora actual radica en que entonces el niño encontraba ante su mirada ansiosa un sólo camino que seguir, imperativamente señalado e impuesto por su maestro, y hoy la función de éste consiste en descubrir innúmeros caminos hacia el porvenir abiertos ante la vida del niño y en dotarlo de las capacidades y de los medios para descubrir cuál es el que más conviene a su propia aptitud dotándolo de instrumentos de acción y de saber precisos para marchar por ese camino con paso firme y sin tropiezos. Hay, pues, un imperativo que el maestro antiguo desconocía o por mejor decir combatía con toda su autoridad: la libertad de la infancia (p. 406).

Bien distintos serán los planteamientos que imperarán en la **España franquista**. Ya antes de terminar la guerra en 1938, en un discurso pronunciado por Sáinz Rodríguez, Ministro de Educación Nacional, y dirigido a un grupo de maestros que realizaban un cursillo afirma:

Una de esas ideas liberales era la de que hay que respetar, sobre todo, la conciencia del niño y la conciencia del maestro; que la educación es respetar el sentido natural de los educandos y su libertad. Pues bien; yo quiero que mediteis que la idea contraria es el eje de toda la filosofía de la educación patriótica (p. 459).

Este cursillo para maestros se celebraba en un cuartel y con un régimen de vida militar. En el mismo discurso, Sáinz Rodríguez exalta el valor de la disciplina militar como método educativo:

Hemos hablado tantas veces en nuestro Movimiento de que la vida es milicia, que conviene probemos con hechos esta verdad. Milicia ha sido vuestra estancia en Pamplona durante este cursillo; con disciplina militar habéis vivido, y es, quizá, como decía muy bien el general Orgaz, la máxima lección que habéis recibido, la de ese ambiente que os habrá hecho apreciar en vuestra vida diaria, en vuestra vida cotidiana, el espíritu de disciplina de la educación militar (pp. 455-456).

Un poco más adelante alude a la Constitución republicana para ridiculizar el pacifismo expresado en aquella y exaltar el belicismo:

Cuando yo era diputado de la Cortes Constituyentes, de las tantas cosas que hubieran causado risa, si no hubieran sido fuente copiosa de lágrimas, como allí presencié, ninguna me causó más desprecio que aquel artículo grotesco de la Constitución de la República en que se decía: «España renuncia a la guerra como instrumento de política internacional». Me hacía el mismo efecto que si un caballero hubiese puesto en su tarjeta: «El señor este renuncia a repeler violentamente las agresiones de que sea objeto». Hay algo en la dignidad moral del hombre, que es el valor, que es un valor humano, moral, y es preciso que salgamos al paso de ese concepto comodón de los hedonistas del mundo ginebrino y liberal, que pretenden hacer creer a la humanidad que esos pacifistas de conferencia internacional, son seres superiores y más humanos que aquellos que comprenden toda la dignidad y toda la trágica grandeza que hay detrás del deber de la guerra (p. 456).

Al año siguiente, en la revista *Atenas*, aparecía una conferencia leída en la Séptima Semana de la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) por Valeriano Sáez (1939), en éste definía las características que debían tener los maestros de la «España Nacional» y señalaba como imprescindible el ser: «1º Católicos convencidos. 2º Maestros por vocación. 3º Educadores apóstoles. 4º Entusiastas patriotas» (p. 472).

En cuanto al patriotismo, es en la disciplina de historia donde el maestro ha de demostrarlo e inculcarlo a sus alumnos:

En el estudio y explicación de las lecciones de la Historia nacional, es donde principalmente el maestro de la Nueva España ha de formar, ilustrar e incrementar el patriotismo de sus alumnos (p. 475).

La asignatura de Historia, junto con la de Formación del Espíritu Nacional (FEN) implantada a partir de 1953, será uno de los elementos ideológicos más importantes de los empleados por el franquismo para conseguir la socialización secundaria a través de la escuela de los alumnos que llegan a los distintos niveles. Las interpretaciones de la historia que se transmiten a los escolares se pretende que contribuyan decisivamente al adoctrinamiento ideológico para la aceptación de los valores establecidos por el nuevo régimen y que son considerados por el mismo como los constitutivos de la esencia del «ser» de España.

Según Ruiz Torres (1984):

Los escolares españoles iban a ser educados en los valores católicos tradicionales, los de la vieja y gloriosa España imperial de los Reyes Católicos y los primeros Austrias. (p. 9).

Es indudable la existencia de rasgos fascistas en los planteamientos del régimen franquista. La admiración por el fascismo es patente en este ítem del *Cuestionario de Historia del Bachillerato* correspondiente al cuarto curso (anexo II): «El fascismo. Su sentido nacional, espiritual, histórico, dignificador de la persona humana», como contraposición de «El falso pacifismo democrático» y de «El comunismo. Su materialismo, su rebajamiento antihumano del hombre en máquina» (BOE. 14-4-1939). Cabe recordar, al respecto, que para el régimen franquista a nivel popular se atribuían al comunismo todos los llamados *desmanes* de la Segunda

República, y todo oponente al sistema era automáticamente calificado de comunista.

Pero el fascismo será más una parafernalia que impregna las formas externas, que una ideología que impregne las raíces profundas del régimen franquista, lo que ha permitido calificarlo como «fascistoide».

Los verdaderos fundamentos ideológicos del régimen, más que afianzarse en los nuevos planteamientos fascistas, hunden sus raíces en el conservadurismo decimonónico antiliberal y católico integrista.

Quizá la visión de la historia que más influyó en los libros de texto de historia sea la de Marcelino Menéndez Pelayo, pensador católico tradicionalista y conservador, con su obra *Historia de los heterodoxos españoles*, repetidamente citada tanto en los libros de texto como en los documentos oficiales del régimen. En el momento, uno de los pensadores más influyentes fue Ramiro de Maeztu con su obra *Defensa de la Hispanidad*.

Valls Montés (1984) concluye en su estudio de los textos de esta época:

El esquema interpretativo seguido en los manuales de historia del bachillerato franquista (1938-1953), está basado, casi exclusivamente, en la tradición conservadora reaccionaria española (que tuvo uno de sus portavoces más importantes en Menéndez Pelayo y que posteriormente, ya en las décadas

de 1920-1930, tuvo sus continuadores en el grupo de Acción Española) establecida a partir de la convergencia de las ideas católicas antiilustradas y de las formas antiliberales y autoritarias del poder político (p. 86).

Tanto en Educación Primaria, como en el Bachillerato, los textos de historia, durante la época franquista, se centran en los aspectos políticos, reducidos en muchos casos a largas enumeraciones de personajes considerados como «héroes» que mueven la historia, y a los acontecimientos bélicos.

Así, un libro de texto publicado por el Instituto de España en 1939 en Santander, titulado *Manual de historia de España. Primer grado*, afirmaba:

La historia es como un cuento maravilloso, pero un cuento en que todo es verdad, en que son ciertos los hechos grandiosos, heroicos y emocionantes que refiere ... Por la historia se sabe lo ocurrido en cada país y cómo fueron sus reyes, sus gobernantes y sus personajes más ilustres ... La historia nos habla, en fin, de todos aquellos que hicieron en su vida algo notable e importante (citado por Fontana, 1992, p. 24).

Mucha menor importancia se da a la cultura, que además suele reducirse a las artes plásticas consideradas mayores (arquitectura, escultura y pintura), y sobre ellas lo único que se realiza son largas enumeraciones de autores y sus obras correspondientes.

Tampoco se concede excesiva extensión a los contenidos de tipo religioso estrictamente, únicos que aparecen referidos a mentalidades, si bien las alusiones a la religión son continuas y además debe tenerse en cuenta que existe una amplísima asignatura de religión en todos los cursos.

Sobre historia social y económica apenas aparecen algunas pinceladas bastante diluidas.

En el bachillerato, la época que recibe mayor atención es la Edad Moderna en España, denominada por Vigón (1946): «Cuando no se ponía el sol en las tierras de España», en su selección de la obra de Menéndez Pelayo. Esta época es considerada como la *genuina España*, que el régimen franquista pretende restaurar tras la etapa de decadencia que se produce a partir del siglo XVIII.

Se exalta la *unidad religiosa*, conseguida por los Reyes Católicos con la expulsión de los judíos. En palabras de Menéndez Pelayo: «La decisión de los Reyes Católicos no era ni buena ni mala; era la única que podía tomarse, el cumplimiento de una ley histórica» (Citado por Asián Peña, 1948, 200). Al mismo fin contribuye la implantación del Tribunal del Santo Oficio o Inquisición, que demuestra que para los Reyes Católicos «la pureza de la fe católica fue (sic) una de las grandes preocupaciones de su política» (Asián Peña, 200).

La unidad religiosa es considerada como base de la unidad territorial que se conseguirá con la conquista de Granada y la unidad política lograda con la unión de los reinos de Castilla y Aragón. A partir de entonces España es una *unidad de destino*, gracias a la aplicación de una política autoritaria basada en la disciplina y la fuerza por los Reyes Católicos.

El paralelismo con la situación del régimen dictatorial en esos momentos queda de manifiesto en estas palabras de un texto de séptimo curso: «Existe la autoridad soberana en manos firmes y decididas; hay un estado cuajado, fuerte, valeroso, que ha satisfecho sus ideales inmediatos y anhela otros» y que además «tiene una base religiosa profunda, austera, seria, que con Cisneros al frente no tolera descarríos ni relajamientos de decadente renacentismo, y esa cultura está ansiosa de hacer prosélitos, y eso es Imperio» (Bermejo de la Rica y Ramos, 1946, p. 8).

Ese Imperio sería consolidado por Carlos I de España y V de Alemania, quien aparece en los textos de bachillerato como el más poderoso de su tiempo que tras dominar los levantamientos de las Comunidades y las Germanías, venció a los franceses repetidamente, se enfrentó a los turcos liberando a «varios miles de cautivos cristianos», y luchó frente a los protestantes, en cuya guerra «España actuó de brazo armado de la Iglesia Católica» (Asián Peña, 1948, 241).

Según el texto de Castro (1949):

La propagación de la herejía luterana preocupó desde el primer momento al emperador. Esta preocupación la compartía también España, que, comprendiendo el peligro social y religioso que se derivaba de la herejía, se dispuso a combatirla tenazmente con sus soldados, sus sabios y sus santos (p. 180).

El imperio fue heredado por Felipe II, sobre el que Asián Peña (1948) afirma:

Su constante defensa de la fe católica en el interior y en el exterior, unida al enorme poder de España, hizo que Felipe II fuera calumniado por historiadores extranjeros en cuyos países la España de aquella época fue vista con incompreensión, con envidia o con temor, por lo cual su recuerdo estuvo lleno de calumnias y falsedades que forman parte de lo que se ha llamado *la leyenda negra* (p. 252).

La época anterior es considerada como un período de génesis de *la Hispanidad*. Según García Morente (1943):

Los tres o cuatro primeros siglos son de preparación (...) en el período segundo —que se extiende sobre no menos de siete siglos— la idea de la Hispanidad ya existe. Pero existe como un recién nacido, débil aún, breve, sucinta, incierta en sí misma (p. 58).

Para Ramiro de Maeztu (1946): «España empieza a ser al convertirse Recaredo a la religión católica en el año 586» (p. 233). «Los hombres, la tierra, los sucesos anteriores, la conquista y colonización romanas, la misma

propaganda del Cristianismo en la Península no fueron sino las condiciones que posibilitaron la creación de España» (p. 235).

Como puede observarse la explicación histórica empleada no es una explicación causal, considerada por García Morente (1943) como «una interpretación histórica de tipo mecanicista, determinista», sino que se considera preferible la explicación «teológica o provindencialista» según la cual un hecho anterior no es causa de otro posterior, sino que el primero es un medio para el segundo que es un fin. Esta explicación es «no solo la preferible, sino en realidad la única aceptable» (p. 65).

Los textos de historia del bachillerato destacan la rápida conversión de los españoles al cristianismo y el heroísmo de los mártires, la aportación de filósofos, poetas y emperadores a Roma que lleva a afirmar a Castro (1949) en el texto de quinto curso que «los hispanos, como elementos de precoz valor político, se destacan en la fundación del imperio» (p. 81).

A la España musulmana se le presta una escasa atención, resaltando el valor de los mozárabes católicos que se rebelan contra los musulmanes, y los textos se centran en la «Reconquista» con una exposición minuciosa de reyes, personajes y batallas, similar a la famosa *lista de los reyes godos*, que entre los enseñantes de historia en España se ha convertido en una muletilla prototípica para referirse a la enseñanza memorística tradicional de la historia.

La época posterior, a partir de mediados de siglo XVII, aparece como una etapa de decadencia, que comienza en la economía y la política debido a la debilidad de los reyes, y que en el siglo XVIII la extranjerización, so pretexto de europeísmo, conducirá a España a la «negación de sí misma». En el *Cuestionario de Historia del Bachillerato* aparece el siguiente epígrafe. «Siglo XVIII. Profunda desviación del espíritu español. Afrancesamiento espiritual y político de las minorías intelectuales y dirigentes. El pueblo se conserva apegado a su fe y costumbres tradicionales» (BOE 14-4-1939).

Según el texto para séptimo curso de bachillerato de Bermejo de la Rica y Ramos Pérez (1946), el rey Carlos III

se rodea de ministros enteramente entregados a las ideas de allende el Pirineo y aún sujetos a las normas políticas y culturales que les dictan las logias masónicas a que pertenecen. Las disolventes ideas de Voltaire y Rousseau y otros filósofos franceses corroen a las clases dirigentes (p. 92).

Los momentos de mayor decadencia de España serán, según los libros de texto, los dos períodos republicanos y, sobre todo, la Segunda República. Sobre ésta, el texto de quinto curso afirmaba que, tras el intento fallido de salvar a España por parte de Primo de Rivera durante su dictadura:

Todas las fuerzas disolventes , enemigas de España —marxismo, masonería, judaísmo, etc.— encontraban ambiente propicio para su funesta

labor en aquel régimen; ya se preparaban para alcanzar el triunfo definitivo con la implantación del comunismo, cuando el asesinato del insigne patricio José Calvo Sotelo, realizado por agentes del Gobierno, con conocimiento de éste, puso en pie a cuantos elementos se mantenían sanos y con inalterable fe en Dios y en el destino histórico de España (p. 319).

Destino histórico que «el genio del Caudillo» recuperará para conseguir que España sea «Una, grande y libre».

Nos ha llamado poderosamente la atención un libro del cual hemos podido consultar su sexta edición, publicada en 1957, con el título de *Compendio de historia de España* por C. Pérez-Bustamante. Comienza definiendo la historia con las siguientes palabras:

Es la ciencia que estudia la génesis, desarrollo y evolución de las sociedades y culturas humanas. La historia, como ciencia, tiene un *sujeto* constituido por los grupos humanos, y una *finalidad*, que es el conocimiento de las características de la evolución de las culturas (Pérez-Bustamante, 1957, p. 7).

Entre las fuentes de la historia, Pérez-Bustamante (1957) cita la historiografía, los restos, las tradiciones y la bibliografía.

Los restos pueden ser *conmemorativos* (monumentos, inscripciones, documentos oficiales o privados, etc.), que fueron realizados con finalidades de permanencia o conmemoración, y los que no teniendo este carácter prestan

servicios valiosos: *trajes, armas, restos humanos (entre los materiales); y juegos, cultos, lenguas, instituciones, costumbres (entre los espirituales).*

Las *tradiciones*, recogidas, sistematizadas y despojadas de todo elemento extraño hasta poner de relieve su fondo histórico, tienen una inmensa importancia para la investigación. Pueden ser *figuradas* (estatuas, cuadros, itinerarios, etc.); *orales* (propiamente tradiciones, como refranes, cuentos, leyendas, romances, anécdotas), y *escritas* como literatura, calendarios, genealogías, e, incluso, la misma historiografía (p. 11).

No es la relación de fuentes históricas de la escuela de *Annales*, pero se aproxima mucho más a ella que a los textos de los archivos en exclusiva en los que se centra la escuela metódica y toda la historiografía tradicional.

Siendo un libro de corte tradicional, de inspiración positivista, en que predominan los hechos de tipo político y militar, no cae en las burdas deformaciones de la historia nacionalista al uso en la época. Sorprende su ecuanimidad en la exposición de temas de tipo religioso, tan espinosos en el nacional-catolicismo. Veamos, como ejemplo, el tratamiento que da a la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII:

No se han puesto totalmente en claro las verdaderas causas de esta injusta medida. Desde luego, en el siglo XVIII había una corriente de opinión desfavorable a ellos. Portugal y Francia se anticiparon a España en la expulsión, que fue decretada por el rey en 1767, y sus agentes en Roma, especialmente Moñino, trabajaron tenazmente para obtener la extinción de la Orden. Clemente XIII se resistió; pero su sucesor, Clemente XIV, acabó por

ceder y promulgó el famoso Breve *Dominus ac redemptor* (1773), que disolvía la Compañía de Jesús (Pérez-Bustamante, 1957, p. 387).

A lo largo del libro presta atención importante a aspectos sociales, económicos y culturales, además de a los políticos, diplomáticos y militares. Así en el tema de la romanización de España, aunque no faltan frases como «La incorporación de España a la vida política de Roma se manifiesta precozmente por un ansia de Imperio universal» (p. 58), dedica bastante espacio a epígrafes como: «Agricultura, industria y comercio», «Industrias y minería», «Comercio», «Vida social y espiritual», «Clases sociales».

En este último epígrafe alude Pérez-Bustamante (1957), incluso a la lucha de clases:

Hay hombres *libres y esclavos*, distinguiéndose entre los primeros los simples libres, la plebe y la nobleza, en cuyas manos estaba el gobierno, advirtiéndose luchas sociales entre los privilegiados y los desposeídos. Costa cree que las guerras de Viriato tienen un fondo social que se inicia con la reclamación de tierras por la plebe. Y García Bellido supone que el bandolerismo típico de España en la época romana se deriva también de la mala distribución de la tierra. Los romanos quisieron combatir la anarquía, pero no acertaron con la raíz del mal, y sus represiones brutales estimularon la formación de partidas y guerrillas que a veces se convertían en verdaderos ejércitos y ponían en grave peligro a los ejércitos dominadores (p. 50).

Su visión del siglo XVIII y la influencia francesa no coincide con las más habituales en ese momento e incluso en otros posteriores: «La influencia francesa en los métodos de gobierno y administración se deja sentir eficazmente con la gestión de Orry y Amelot, que reorganizaron los servicios públicos conforme a los tipos franceses.» (p. 378). Tras señalar que se produce en España «un fenómeno de afrancesamiento espiritual y político en las minorías intelectuales y dirigentes, totalmente deslumbradas, como otras muchas en Europa, por los esplendores de la cultura francesa» (p. 408), alude también a que «se desnaturalizó el espíritu de la civilización española» (p. 408), pero atribuyendo claramente esta consideración a Menéndez Pelayo.

Además en este capítulo dedicado por completo a *La cultura española en el siglo XVIII*, toca los temas correspondientes a los siguientes epígrafes: «La enseñanza», «La segunda enseñanza», «Universidades y Colegios Mayores», «Instituciones extrauniversitarias», «El movimiento científico», «La teología y la filosofía», «La economía», «La literatura», «La poesía», «La novela y la historia», «El teatro», «El arte español del siglo XVIII», «La arquitectura», «La escultura española en el siglo XVIII», «La pintura española en el siglo XVIII», «Las artes industriales», «La música».

Pérez-Bustamante (1957) termina el libro con una serie de apéndices entre los que aparecen la famosa «lista de los Reyes Godos», junto al listado cronológico de emires, sultanes, condes, reyes, reinas, etc. Pero a

continuación incluye una amplísima relación bibliográfica sobre obras generales y para cada una de las épocas. Entre ellas cita algunas de J. A. Maravall, aunque no hemos encontrado ninguna de autores de la escuela de *Annales*.

Aunque el libro no da ninguna referencia, parece que estaba destinado a la enseñanza universitaria, lo que explicaría, en parte, sus diferencias con los textos anteriores y posteriores dedicados a las enseñanzas primaria y secundaria. Se permitía darle a la élite una visión un poco más precisa y menos deformada.

Los aspectos de metodología didáctica, en todos los libros de esta época, reciben una casi nula atención, limitándose a utilizar algunas ilustraciones con dibujos o retratos de grandes personajes. Más esporádica es la utilización de mapas que permitan la localización geográfica de hechos considerados importantes, los dominios de algún rey o la situación de los reinos en un determinado momento. A veces aparecen algunos ejercicios cuya resolución se limita a la copia de algunos párrafos del texto o la realización de ejercicios caligráficos de escritura del nombre de alguno de los grandes personajes incluidos en la lección. Los textos aparecen divididos en lecciones o capítulos, y estos en preguntas, cuyos títulos, a veces, aparecen listados al principio del tema. En algunos existen gran cantidad de notas aclaratorias en letra pequeña.

Se trata, pues, de una metodología puramente transmisiva, donde el alumnado debe limitarse a escuchar la exposición del profesor, a memorizar el texto y a exponerlo en los exámenes.

En el Plan de 1953 aparece la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN), que aunque controlada por los falangistas, que redactan los libros de texto, a penas muestra diferencias de concepción de la historia de España respecto a la conservadora, integrista y nacional-católica hasta ahora expuesta. Así el libro de segundo curso de bachillerato *Aprendiz de hombre* de Gonzalo Torrente Ballester (1965), tras una larga serie de textos literarios, históricos y religiosos, de los que va extrayendo consecuencias morales, políticas, etc., termina diciendo: «Sed buenos, leales y esforzados. La bondad, la lealtad y el esfuerzo os llevarán al Señor, y harán que vuestra memoria sea alabada por los hombres. Amén» (p. 234).

Debe tenerse en cuenta que Falange perdió gran parte de sus rasgos fascistas distintivos con el decreto de unificación por el que se creó la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS.) con la incorporación de los carlistas de la Comunión Tradicionalista, caracterizada por su cotolicismo integrista. El decreto de unificación afirmaba en su artículo primero:

Falange Española y Requetés, con sus actuales servicios y elementos, se integran, bajo mi Jefatura, en una sola entidad política de carácter nacio-

nal, que, de momento, se denominará «Falange Española Tradicionalista y de las JONS» (...) Quedan disueltas las demás organizaciones y partidos políticos (BOE. 20-4-37, p. 1034).

Así el libro de Formación del Espíritu Nacional destinado a cuarto curso de Bachillerato afirma respecto al siglo XVIII:

El racionalismo y el positivismo estaban en franca oposición con lo sobrenatural y lo tradicional, con lo divino y lo histórico. La Ilustración se abate contra la Monarquía y la Iglesia, es decir, contra el armazón que sostenía la sociedad. Los filósofos «ilustrados» no se reducen a atacar los abusos inherentes a toda sociedad humana, sino que atacan sus mismos fundamentos. En el aspecto religioso, unos son deístas, otros ateos y algunos, materialistas; en política mantienen diversas posiciones: desde el gobierno oligárquico, de la aristocracia a la monarquía liberal o la pura democracia socializante, todas ellas alejadas de la base fundamental de la posición española: el Trono y la Iglesia indisolublemente unidos (Alvarez Lastre y Orte Martínez, 1954, p. 49).

En el Plan de bachillerato de 1957, la Historia alterna con la Geografía y las Ciencias Naturales, y así, sólo aparecen la asignatura de *Historia Universal y de España* en el Bachillerato Elemental en cuarto curso, y la de *Historia del Arte y de la Cultura* en el Bachillerato Superior en sexto curso.

En los libros de texto de los años sesenta se empieza a notar el alejamiento del fragor de la batalla y con la apertura al exterior del país se

intentan incorporar rasgos de superación de la lucha fratricida del 36. En el prólogo firmado por la editorial S.M. en el libro de Arenaza Lasagabaster y Gastamiza Ibarburu (1965) destinado a cuarto curso de Bachillerato se señala:

La objetividad es difícil en la Historia, y no es infrecuente denigrar lo ajeno porque es ajeno y aplaudir lo nuestro, aunque sea censurable, porque es nuestro.

Por eso el profesor de Historia debe esforzarse por ser objetivo. Y discreto, para no atizar las rencillas o enemistades de otros tiempos, bañadas tal vez en sangre, sino para cubrirlas con un discreto velo de superación y olvido y, mejor, con la túnica de la solidaridad y fraternidad cristianas (p. 0).

La deformación de la historia no es tan burda y evidente como en la etapa anterior. El siglo XVIII, por ejemplo, no es objeto de denigración absoluta y el texto se limita a exponer la evolución política de los principales reinos europeos (reducida prácticamente a una sucesión de reyes, ministros y validos) y la Independencia de los Estados Unidos.

El contenido del texto gira básicamente en torno a aspectos bélicos como guerras, paces, alianzas, pactos, enfrentamientos, enemistades, repartos, etc. (En el anexo III incluimos el programa). En el epígrafe *El pensamiento en la época de la Ilustración* se comienza afirmando que «el pensamiento científico y filosófico adquiere gran desarrollo y prestigio». Pero esto no impide, que un poco más abajo, renazcan algunos latigazos típicos

del reaccionarismo conservador y el integrismo católico de la etapa anterior, y cuando se habla de *La enciclopedia*, se afirma:

La ideología racionalista, liberal, materialista y sectaria del siglo XVIII está sistematizada en *La Enciclopedia*, diccionario que contiene todos los conocimientos de la época, expresados en forma atractiva y al alcance de todos. Su influencia fue enorme, y, aunque fue un útil instrumento de expansión cultural, su *monstruosa heterodoxia* contribuyó a la descristianización de la sociedad (Arenaza Lasagabaster y Gastaminza Ibarburu, 1965, p. 223).

Tratando de resaltar el tono de «solidaridad y fraternidad cristianas» enunciado en el prólogo, se da la siguiente visión idílica de *La obra de España en América*:

Por eso los caracteres generales de la obra de civilización española en América fueron: 1º, la tendencia a la igualdad política; 2º, la fusión de las razas; 3º, la protección y libertad de los indios, y 4º, el sentido católico de su misión evangelizadora, transmitiendo a los nativos americanos su lengua, su religión y su estilo de vida (Arenaza y Gastaminza, 1965, p. 201).

La conquista queda plenamente justificada por el hecho de que, aunque «estos pueblos precolombinos tenían su organización política y social», ésta era «rudimentaria», y, aunque «conocían la industria textil y la cerámica», sin embargo, «sus creencias eran politeístas, con numerosas supersticiones y cruentos sacrificios humanos» (p. 201).

La historia social y económica a penas aparece esporádicamente en un texto que comienza definiendo la historia como «la ciencia que estudia el origen de la Humanidad y su evolución *política y cultural*¹ a lo largo de los tiempos. En otras palabras, estudia los hechos históricos, es decir, los sucesos humanos ...» (p. 1). Se plantea y se ofrece una historia político-diplomático-militar de tipo factual y de carácter positivista. Por otra parte, sigue manteniéndose la visión *providencialista* de la historia. Si bien se especifica que esta concepción pertenece al «punto de vista cristiano», lo que permitiría suponer o intuir que existen otros, lo cierto es que ni se expone, ni se cita, ni se tiene en cuenta ningún otro punto de vista.

Arenaza Lasagabaster y Gastaminza Ibarburu (1965) dicen concretamente:

El sujeto de la historia es la Humanidad, integrada por grupos humanos o pueblos distintos, que están influyéndose unos sobre otros. Desde el punto de vista cristiano actúan bajo la acción tutelar de la providencia, que, sin merma de la libertad individual, dirige los grandes hechos de la Historia conforme a sus fines (p. 1).

En cuanto a los aspectos de **metodología didáctica**, el prólogo al libro de cuarto de Bachillerato elemental afirma:

¹ La cursiva es nuestra.

Hemos elaborado este libro con la constante ilusión de ofrecer un manual lleno de vida, animación, colorido y alegría, que atraiga a los muchachos y les predisponga a dar la mejor acogida a una materia tan importante para su formación, pues no en balde se ha llamado a la historia la «Maestra de la Vida» (p. 0).

Quizá la única aportación nueva es la introducción de color en los títulos y en las ilustraciones. Estas, aunque más abundantes, siguen siendo en su mayoría retratos dibujados de *grandes personajes* y escenas bélicas. Aparecen también con cierta frecuencia mapas que sitúan en el espacio algunos hechos históricos y, de vez en cuando, páginas con fotografías en blanco y negro de obras de arte.

Al final de cada tema suele aparecer alguna lectura sobre contenidos curiosos relacionados con el tema. Al final de cada edad histórica bajo el epígrafe *Lecturas. Complementos. Repaso. Entretenimientos*, aparecen otra serie de lecturas y datos curiosos. Las únicas propuestas de actividades para los alumnos consisten en un crucigrama y en una serie de preguntas de repaso que en todos los casos son del tipo siguiente:

1. ¿Qué te dicen estas fechas? (Lista de fechas).
2. Clasifica cronológicamente (Lista de acontecimientos)
3. ¿Quién fue ... (Lista de nombres).
4. ¿Qué hicieron ... (Lista de nombres).
5. ¿De quienes fueron ministros ... (Lista de nombres)
6. ¿Dónde están y qué te recuerdan ... (Lista de lugares)
7. Recuerda ... (Lista de items como los siguientes: Los marinos más famosos de Trafalgar - Los países de la cuádruple alianza - Los reyes

Borbones del siglo XVIII en España y Francia - Las batallas decisivas de la Guerra de Sucesión española - ... (p. 234).

En sexto curso, la asignatura de *Historia del Arte y de la Cultura* se centraba básicamente en el arte, dejando en un segundo lugar la cultura, término ambiguo bajo el que aparecen mayoritariamente aspectos relacionados con la historia de las creencias y las ideas. En cuanto al arte aparece como un producto de la creación individual, sujeto únicamente a la influencia de otros artistas u otras corrientes artísticas y sin ninguna relación con aspectos sociales, económicos, etc.

Así en el texto de Saiz Conde y Arenaza Lasagabaster (1961) se dice: «El estilo Purista. Es una reacción contra la excesiva ornamentación del plateresco. Como su nombre indica, es el Renacimiento italiano despojado de los elementos nacionales, mudéjares y góticos.» (p. 143).

Por otro lado, la exposición de los distintos estilos artísticos suele limitarse a la enumeración de una serie de características generales y un listado de nombres de autores con sus correspondientes obras, que según palabras de los propios autores en el prólogo, «van bien destacados tipográficamente para que se claven en la mente como hitos de las más notables realizaciones humanas» (p. 0).

Por seguir con el ejemplo del estilo Purista, el texto continúa diciendo después de la cita dada más arriba:

Los arquitectos más importantes que siguieron este estilo fueron: *Pedro Machuca*, constructor del palacio de Carlos V en Granada; *Alonso Covarrubias*, que trabajó en el Alcázar de Toledo y en el Hospital de Santa Cruz, etcétera, y *Diego de Siloé*, cuya obra principal, de lo mejor del Renacimiento español, es la catedral de Granada. (p. 143)

Con esto se da por visto el estilo Purista y se pasa al Herreriano, que se expone en una tónica similar.

Esta historia se concibe también como *Magistra vitae* y con una visión providencialista de su desarrollo. Saiz Conde y Arenaza Lasagabaster (1961) terminan el prólogo al texto de *Historia del Arte y la Cultura* de sexto curso del Bachillerato superior con las siguientes palabras:

Y todo ello, acentuando la ejemplaridad que acompaña siempre a la Historia con su carácter de Maestra de la vida, mostrando, con la fuerza innegable de los hechos, que los hombres orquestan con el ruido de los sucesos humanos la marcha de la Humanidad, pero que es Dios quien la dirige con los amplios compases de su Providencia. Haga El que nuestro libro pueda poner su pequeño granito de arena en la formación de una mentalidad más conforme con las miras de esa Providencia, que prepare a la Humanidad un porvenir menos accidentado, menos cargado de sucesos guerreros y más pleno de acontecimientos culturales (p. 0).

En cuanto a los aspectos de **metodología didáctica** puede decirse lo mismo que hemos señalado respecto al libro de texto de historia de cuarto, con la diferencia de que en éste ni siquiera aparece ningún tipo de actividad para los alumnos y han desaparecido también las lecturas. El texto aparece totalmente descarnado, esperando que sea vivificado por el profesor con «el acento vivo de una palabra cálida y sentida» (p. 0), es decir, con un método puramente expositivo y transmisivo.

En el curso Preuniversitario existía la asignatura de "Historia de España Moderna y Contemporánea". El texto de Rumeu de Armas para este curso estaba constituido por dos densos volúmenes de historia político-diplomático-militar, salpicada de algunas breves alusiones a la sociedad y la economía. Así en 1968, año del mayo francés, la sociedad de la España actual se despacha en media página donde se trata la demografía, las medidas estatales de «protección social», y se describe así la estructura social:

La sociedad actual sigue siendo una sociedad clasista, sin privilegios, donde las diferencias están señaladas por la posesión de la riqueza o de la inteligencia. La nobleza de sangre no tiene otro reconocimiento que cuando es *titulada* y como una nota de distinción social. Puestos a clasificar la sociedad española, se podrían señalar varios *estratos* diferenciados: plutocracia (grandes terratenientes, industriales, banqueros, alto comercio, etc.), burguesía o clase media (propietarios, hombres de profesión liberal, industriales y comerciantes

medios, empleados, etc.) y clases populares (artesanos, labradores, obreros, jornaleros del campo, etc.) (Rumeu de Armas, 1968b, p. 239).

En el primer tomo, Rumeu de Armas (1968a), comienza analizando la «Reconquista» con su personal retórica en estos términos:

De cuantas *quijotescas* empresas ha acometido el pueblo español a lo largo de su multiseular historia, ninguna supera a la Reconquista en dimensiones épicas. Cuando se piensa que España resucita de la *nada*, por su exclusivo esfuerzo titánico, sin auxilios o ayudas exteriores, el asombro crece y se multiplica. Es un caso único en la historia de fe y voluntad colectivas (p. 6).

Los Reyes Católicos son objeto de amplísimo y minucioso tratamiento. Su reinado es calificado de «una grandeza auténtica, equilibrada, justa» (Rumeu de Armas, 1968a, p. 26). Cada uno de los monarcas posteriores aparece con toda su ascendencia, descendencia, matrimonios, etc. hasta el punto de que los únicos gráficos que se incluyen son los árboles genealógicos de los reyes. Sobre Carlos III, por ejemplo, Rumeu de Armas (1968a) comienza así:

La corona pasó a ceñir las sienes de Carlos III (1759-1788), hermanastro de aquél e hijo de Isabel de Farnesio, que hasta entonces había sido rey de Nápoles (1734-1759). Carlos abdicó la corona napolitana en su hijo segundogénito Fernando [IV] y vino a España en compañía del heredero Carlos [IV], convertido en príncipe de Asturias. Carlos había casado con la princesa

alemana María Amalia de Sajonia (1738-1760), y una vez viudo se mantuvo en estado de perfecta castidad hasta el fin de sus días (p. 273).

La situación de esta historia española en la historia europea se realiza con párrafos como éste, referido a la Guerra de los Treinta Años:

En los tres primeros períodos de la lucha, el *palatino*, *danés*, y *sueco*, la contienda parecía decidida a favor de los católicos. Las derrotas finales de Federico V, elector del palatinado, en la *batalla de la Montaña Blanca* (1620); de Cristián IV, rey de Dinamarca, en *Dessau y Lutter* (1626), y de Gustavo Adolfo, rey de Suecia, en *Lutzen* (1632), aseguraron en la *paz de Praga* el triunfo momentáneo de los católicos (Rumeu de Armas, 1968a, p. 142).

En cuanto la historia de las mentalidades, se reduce al personal análisis de los grandes pensadores, sobre todo en relación con sus convicciones religiosas. Así, sobre los filósofos ilustrados afirma:

Hubo una verdadera conjura entre la mayor parte de ellos para destruir a *golpes de razón* las verdades reveladas de la fe. En términos generales, más que filósofos eran *ensayistas*, pero les gustaba darse ese pomposo nombre. El influjo de los deístas ingleses (Toland, Collins, Middleton, Pope, Tyndall) es notorio sobre Voltaire, Helvetius, d'Alembert, Condillac, Diderot, d'Holbach. Todos ellos combaten, movidos por un panteísmo esterilizante o un ateísmo destructor, los libros sagrados, la organización de la Iglesia, la conducta moral de los cristianos (Rumeu de Armas, 1968, p. 268).

Por el contrario, Menéndez Pelayo es descrito así:

La figura más representativa del saber y la erudición en el siglo XIX es la del polígrafo montañés don Marcelino Menéndez Pelayo. Su obra es portentosa por la calidad y la cantidad, y ha señalado hitos fundamentales en la valoración de la historia, el pensamiento y la literatura hispánica (Rumeu de Armas, 1968b, p. 139).

La historia quedaba, pues, reducida en este plan a dos asignaturas en los seis cursos de bachillerato, a parte de la de Preuniversitario que acabamos de analizar. En realidad los contenidos históricos se habían transferido a la signatura de Formación del Espíritu Nacional o Educación Política, donde la historia es utilizada para fomentar el patriotismo, la religiosidad y la "adhesión inquebrantable" al régimen. Ya nos hemos referido al texto de segundo curso de Torrente Ballester, veamos ahora algunos aspectos del texto de tercer curso de bachillerato redactado por Gaspar Gómez de la Serna y titulado *Cartas a mi hijo*. Utilizamos la sexta edición de 1966. En sus paternales cartas hace un recorrido por la historia de España siguiendo una técnica similar a la de Torrente Ballester en el curso anterior, es decir, la utilización de textos de variada procedencia, hilados por sus propios comentarios. En esos comentarios se exaltan, para que sirvan de ejemplo, los valores de grandes héroes como Viriato, sobre el que dice:

Ya conoces la historia de Viriato, que no era precisamente un bandolero, según le parecía al romanizado Estrabón, sino un guerrillero que mantuvo a raya a los romanos durante los ocho años anteriores al 139 antes

de Cristo. Su bravura, austeridad e inteligencia para la guerra han sido reconocidas desde los historiadores antiguos (p. 33).

Al elemento religioso se le da un relieve y una importancia especial desde el principio, siguiendo a Menéndez Pelayo:

Lee en este texto de don Marcelino Menéndez Pelayo el significado decisivo que tuvo el elemento religioso en la formación de nuestra nacionalidad:

«Sólo por la unidad de la creencia adquiere un pueblo vida propia y conciencia de su fuerza unánime; sólo en ella se legitiman y arraigan sus instituciones; sólo por ella corre la savia de la vida hasta las últimas ramas del tronco social. Sin un mismo Dios, sin un mismo altar, sin unos mismos sacrificios; sin juzgarse todos hijos del mismo Padre y regenerados por un sacramento común; sin ser visible sobre sus cabezas la protección de lo alto; sin sentirla cada día en sus hijos, en su casa, en el circuito de su heredad, en la plaza del municipio nativo; sin creer que este mismo favor del cielo, que vierte el tesoro de la lluvia sobre sus campos, bendice también el lazo jurídico que él establece con sus hermanos; y consagra, con el óleo de la justicia la potestad que él delega para el bien de la comunidad; y rodea con el cingulo de la fortaleza al guerrero que lidia contra el enemigo de la fe o el invasor extraño; ¿qué pueblo habrá grande y fuerte? ¿Qué pueblo osará arrojar con fe y aliento de juventud al torrente de los siglos?» (Gómez de la Serna, 1966, p. 40).

La Reconquista y los Reyes Católicos son objeto de especial atención, en la larga, minuciosa y fechada enumeración de reyes y batallas. Así, respecto a la conquista de granada, los últimos años se citan uno a uno:

La campaña de 1487 significa la toma de Málaga, fuerte derrota militar de la que el Islam no podrá ya recuperarse. El año 1488, entre guerras y pactos, trae la conquista de Vélez-Rubio y de toda la zona lindante con Murcia; después viene la toma de Baza, con la rendición del Zagal, y en 1489 se ganan Almería y Guadix, con lo que el reino de Granada, donde estaba Boabdil, era también el último refugio de los mejores musulmanes y resistió el cerco durante más de un año, en el que muchas veces el propio Fernando fue al frente de las talas que asolaron la vega. El 25 de noviembre de 1491 Granada se rindió, y al comienzo de enero de 1492 entraron Isabel y Fernando en la capital, concluyendo así la Reconquista (Gómez de la Serna, 1966, p. 100).

La «carta decimo quinta», que se titula «El estirón fundamental» dice: *«Pero hay un momento en que España, al descubrir y cristianizar el Nuevo Mundo, da también su estirón fundamental; quiero decir, que agranda su ser histórico tan esencialmente, que eso que añade a su cuerpo y a su espíritu originarios —América— será ya para siempre parte de sí misma (p. 107).* Y tras la exaltación de las hazañas y la enumeración de los «protagonistas», se afirma que *«España no fue a América a colonizar, sino a cristianizar y civilizar, que es cosa diferente y obedece a principios muy diversos» (p. 108),* lo que sirve de punto de partida para el tema al que se dedica el mayor espacio y atención, la demostración de la falsedad de la «Leyenda negra». Al efecto, no sólo se incluye la lista de Universidades y Colegios mayores fundados por España, acompañada de las correspondientes fechas, sino que se afirma que Las Casas era un paranoico (no podía ser un malvado, pues

era sacerdote) y se apoya con un largo texto de Menéndez Pidal, del que reproducimos el final:

El paranoico no es un loco, no es un demente, privado de normal raciocinio; todos sus juicios son normales, salvo los relacionados con una idea fija preconcebida, los cuales son fatalmente falseados, sistematizados para conformarlos con el preconcepto. La idea fija de Las Casas, muchas veces repetidas (sic), la que informa todos sus escritos, pero que no creo sea tomada en cuenta por ningún biógrafo, es que todo lo hecho en Indias por Colón y por los españoles, todo es diabólico, todo hay que anularlo, todo hay que volverlo a hacer de nuevo, mientras que todo lo hecho por los indios es bueno y justo. Algunos enfermos mentales padecen delirios profetísticos; Las Casas es uno de ellos, que al ver que no consigue anular lo hecho por España en América, profetiza la anulación de España (Gómez de la Serna, 1966, p. 112)

No falta, en pro de la defensa de la unidad de España, el ataque a todo tipo de diversidad, y sobre todo a los partidos políticos, que son caracterizados de la siguiente forma:

Por último debo añadirte, para concluir esta carta, que ese patrimonio comunal y enterizo en que la patria consiste es, por lo mismo, algo que está por encima de toda disensión interna; que es superior a la división de los partidos, de las sectas y de las banderías en que las ideas y las pasiones políticas lleguen a dividir a los españoles (p. 163)

La última carta, titulada «Vivir en el mundo», comienza con este encendido canto a la patria y a su defensa, donde deja clara la utilidad de la historia, o más bien, la utilización que él hace de ella:

*Hasta ahora te he venido hablando de lo que pienso que tu patria puede significar para ti y he tratado de mostrarte, **a través de la Historia**, el largo y esencial proceso de su unidad, así como el esfuerzo que ha costado alcanzarla; te la he mostrado como un patrimonio inalienable, como algo que debes amar, acrecentar y servir, y, si acaso llega, **defender con todas tus fuerzas** (p. 187).¹*

Y, tras los textos «Amor a la patria y pasión nacional» de Feijoo, «Novísimo glosario» de Eugenio D'Ors y «Defensa de la hispanidad» de Ramiro de Maeztu, Gaspar Gómez de la Serna (1966) termina la carta, y el libro, con esta concepción de la apertura la exterior:

Vivimos en el mundo; pero Europa, además de ser nuestro mundo más próximo, es el corazón del universo: el eje diamantino de su inteligencia, su sensibilidad, su cultura; aunque ahora no sea ya el eje del poder.

Esta limitada e ilustre área de la tierra que se dibuja desde Grecia hasta España, pasando por Roma y por Germania y por las Galias y por Britania; esa pequeña área, es una magna acotación histórica que reúne la máxima condensación y gradación espiritual del planeta, Cabeza de la Cristiandad, de donde emana el supremo saber de salvación (p. 194)

¹ Los subrayados son nuestros.

En los cursos cuarto, quinto y sexto de bachillerato, los textos de «Educación política (varones)», pues existían otros distintos para las chicas, aunque contienen referencias a la historia, se centran fundamentalmente en aspectos sociológicos el de cuarto (*Convivencia humana* de Frutos Cortés) y el de quinto (*El hombre y la sociedad* de Fernández Miranda). En sexto curso existían dos textos: *Política social* de Borrajo Dacruz y *Política económica* de Fuentes Quintana y Velarde Fuertes.

Respecto a la historia en la enseñanza primaria, en 1953, se publicó un número especial de la revista *Bordón* dedicado a las Ciencias Sociales. En él se incluye un artículo de Ángeles Galino, que en algunos aspectos coincide con los planteamientos típicos de la época: «Los héroes y los santos están por encima de los tiempos, y las acciones nobles desbordan por derecho propio las lindes del terruño en que acaecieron» (p. 699). Pero que en su mayor parte contiene planteamientos bastante innovadores. Por ejemplo, a renglón seguido de lo anterior dice: «Sin contar la parte del pasado que determina —parcialmente, eso sí— nuestro presente» (p. 699). Además analiza las dificultades de comprensión del tiempo histórico, que incorpora los conceptos de «*continuidad, evolución y simultaneidad*» (p. 702), por parte de los alumnos:

La infancia carece de la *experiencia de la duración temporal* aplicada a períodos tan extensos como los que se manejan en la historia. Así parecen demostrarlo las experiencias de V. Moine en Suiza y de Langeveldt en Utrecht que en este punto concuerdan. (Galino, 1953, p. 701)

Plantea la iniciación al estudio de la historia a través de restos materiales y de la historia local, además de las biografías.

Señala que «En la curiosidad por las "cosas" se apoyará la introducción a la historia a través del estudio de los restos» (p. 704). Como restos enumera una serie de documentos materiales, como monedas, hachas de sílex, trajes, sellos, grabados, fotografías, castillos, iglesias, etc. Quizá lo más llamativo sea el tratamiento didáctico que propone:

Estos conocimientos accesibles a los jóvenes escolares son preciosos para la adquisición de la noción de tiempo. A este fin no tanto debemos esforzarnos en vincularlos a sus fechas respectivas, cuanto clasificarlos en el pretérito los unos con relación a los otros, dentro de amplios períodos de duración. Así concebida, la clasificación cronológica de las transformaciones de la vida ordinaria —vestido, comunicaciones, habitación, alumbrado, etc.—, es bastante más justificable ante el niño, que las variaciones políticas o la aparición de los grandes personajes históricos (p. 704).

Respecto a la historia local, plantea que puede construirse partiendo de los recuerdos del propio niño, de sus padres, sus abuelos y vecinos, para superarla a través de creaciones folclóricas como costumbres, refranes, canciones y leyendas.

Las biografías sí constituyen un recurso habitual en ese momento, lo que no era tan habitual es que fueran las de algunos de los personajes que Galino (1953) propone y con la misión que les atribuye:

Si las *biografías de hombres célebres* están bien elegidas, no faltarán entre ellas figuras pertenecientes a la epopeya de la humanidad. Alejandro, Carlomagno, Colón, Marco Polo, Beetowen (sic), Santo Tomás Moro, Pasteur, Marconi, etc., son nombres a los que hay que dotar de cálido contenido humano ante los ojos de nuestros alumnos que no se acantonan así en un estrecho nacionalismo (p. 710).

No parece, sin embargo, que sus planteamientos fueran recogidos por el que posiblemente fue el texto más difundido en España, la *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica* de Antonio Álvarez Pérez.

La primera parte y la más extensa está dedicada a «Doctrina cristiana» e «Historia sagrada», coincidiendo con Serrano de Haro (1953), quien «supera» los planteamientos de uno de los líderes de la escuela metódica francesa:

No hemos de discutir a Lavissee que la enseñanza de la Historia debe «contribuir a la educación intelectual y moral de los escolares», pero este que para él es su principal objeto, para nosotros va unido y subordinado a finalidades trascendentales y eternas; mejor, fundido con éstas para tomar de ellas los valores supremos y sublimar con éstos los conceptos y la vida. (p. 712)

A la historia le dedica Alvarez (1961) veintisiete temas, que sólo hacen referencia a la historia de España. Cada tema contiene:

- Una lectura. En la lectura 16, dedicada a la «Evangelización y civilización del Nuevo Mundo.- La Hispanidad», puede leerse: «España conquistaba tierras con el fin principal de evangelizarlas y civilizarlas. Con el conquistador iba siempre el misionero; junto a la espada iba siempre la Cruz» (p. 361).

- La lectura va seguida en ocasiones de una «enseñanza moral». La correspondiente a la lectura 2 dice: «Iberos, celtas y celtíberos desconocían al Dios verdadero, pero creían y adoraban a un ser superior a ellos. Los que en pleno siglo XX no admiten la existencia de Dios, son más salvajes que los hombres primitivos» (p. 329).

- En otras ocasiones la lectura va seguida directamente de la «lección» correspondiente, que suele consistir en un resumen de la lectura. En la lección 16, tras una serie de nombres de «conquistadores», dice: «Los misioneros.- Por expreso deseo de los reyes de España los misioneros acompañaban a los conquistadores por todas partes y enseñaban a los indios a rezar, a leer y a escribir» (p. 362).

- A continuación aparece una biografía. En el tema 25 aparece la de «Menéndez y Pelayo», sobre el que se afirma: «Fue director de la Biblioteca

Nacional y de la Academia de la Historia, y no se sabe de nadie que leyera ni supiera tanto. De él se dice que era capaz de leer en las dos páginas de los libros al mismo tiempo. Tal era su facilidad de comprensión y asimilación» (pp. 383-384).

- Los temas terminan con unos «ejercicios» del tipo «Copiar y rellenar», «Rotulación y redacción», «Recitación», y «Problemas» como el siguiente: «La Casa de Austria se inició en España en el año 1516 con Carlos I y terminó en el año 1700 con la muerte de Carlos II. ¿Cuántos años duró?» (p. 369).

Para acompañar a la «Enciclopedia» de Alvarez existía un libro de *Sugerencias y ejercicios. Libro del maestro*, que constituía una especie de guía didáctica.

Para cada lección comienza indicando el «material», que suele consistir en algún mapa, alguna foto, y la pizarra y la tiza tan reiterativamente que en muchos temas se limita a señalar: «El acostumbrado». Sigue un «Programa detallado», consistente en una serie de items o títulos de preguntas. A continuación aparece el «Desarrollo de la lección» en el que se dan al maestro recomendaciones para desarrollar el tema. Sobre la «Guerra de la Independencia» se dan las siguientes, por ejemplo:

Imaginemos a Madrid ocupada por los ejércitos franceses. Con la emoción del caso describiremos en pocas palabras la escena de la mujer que grita: ¡Que nos lo lleven!, cuando quieren obligar a que suba en el coche de caballos, camino de Francia, a uno de los Infantes. Y el levantamiento del pueblo madrileño contra los soldados franceses. Relataremos alguna de aquellas escenas haciendo que los niños sientan la rebeldía de los madrileños. ERA EL DOS DE MAYO DEL AÑO 1808. Esta fecha debe quedar bien grabada (en la pizarra) en la mente de todos los escolares. (Alvarez y Herrero, 1962, p. 305)

Tras esto aparecen los «ejercicios que figuran en la Enciclopedia» con su correspondiente solución, que en el caso de la historia suele consistir en una simple repetición en muchos casos. Por fin, aparece el apartado «Otros ejercicios» sobre el que en el prólogo se explica:

Se compone este apartado de una abundantísima colección de ejercicios prácticos —totalmente resueltos— que no figuran en la Enciclopedia por dos razones principales: 1ª Porque en muchos casos es antipedagógico que los niños conozcan de antemano tales ejercicios. 2ª Porque en todos los casos es contraproducente que los niños o sus padres sepan lo que el Sr. Maestro puede hacer y si lo hace o no lo hace (p. 8).

Un ejercicio sugerido para la Guerra de la Independencia es el siguiente: «Copiar, aprender y recitar la siguiente décima de Bernardo López:

¡Guerra! clamo ante el altar

el sacerdote con ira.
 ¡Guerra! repitió la lira
 con indomito cantar.
 ¡Guerra! grito al despertar
 el pueblo que al mundo aterra.
 y cuando en hispana tierra
 pasos extraños se oyeron,
 hasta las tumbas se abrieron
 gritando: ¡Venganza y guerra!»¹

El libro incluye al final una serie de «pruebas objetivas» sobre cada materia, precedidas de una introducción en que se señalan las ventajas de las mismas. Entre estas ventajas se cita la siguiente: «Las pruebas objetivas despiertan más eficazmente que el examen, la emulación entre los niños, pues su resultado se traduce en un número» (Alvarez y Herrero, 1962, p. 512). Las pruebas consisten en preguntas sobre hechos en general de tipo político o bélico a las que el alumnado debe contestar con verdadero o falso, si o no, o alguna palabra, generalmente un nombre. Como ejemplo, veamos la correspondiente al tema 15:

Si o No.- El Monasterio de El Escorial fue construido en memoria de la batalla
 de Lepanto.- No.

¹ El "poema" aparece en un tipo de letra muy historiado. Lo hemos reproducido con la ortografía tal cual aparece en la p. 305 de Alvarez y Herrero (1962).

- Felipe II venció a los franceses en la batalla de (sic)- *San Quintín*.
- ¿De quién era hijo Felipe II? - *De Carlos I*.
- La batalla de Lepanto tuvo lugar en el reinado de- *Felipe II*. (p. 532)

En 1965 aparece un libro titulado *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*, en el que se incluye un artículo de Manuel Burillo González con el título *Didáctica de la historia*. Comienza analizando el concepto de historia y señalando que debe diferenciarse «entre historia-vida y la historia-estudio, puesto que todavía en la actualidad no ha quedado perfectamente diferenciado el término "historia" con el de "historiografía"» (Burillo, 1965, p. 287). Llega a la conclusión de que la historia es el estudio de «la realidad viva del pasado, los intereses y pasiones del hombre común, las grandes personalidades, etc.» (p. 288). No sabemos lo que incluirá ese «etc.», pero desde luego, no parece probable que incluya los procesos sociales y económicos, los fenómenos colectivos y cíclicos de desarrollo profundo y lento. Se trata de una historia de individuos que realizan hazañas.

Esta impresión se confirma al comprobar que, tras establecer que «no existe más que una historia, la de la Humanidad, la Historia Universal», Burillo (1965) cae en la cuenta de la contradicción que supone el que en los programas no sólo se incluya la Historia de España, sino que ésta ocupe la inmensa mayoría del tiempo y la totalidad en muchos cursos. Es más, al hablar de la dosificación de la materia al final del artículo, dice: «Excluida la Historia Universal, la división temática versará sobre historia española» (p. 292). Burillo (1965) justifica «este hecho, como aquel otro de destacar

determinadas figuras dentro de nuestro devenir» (p. 288) por exigencias metodológicas de adecuación al nivel de los alumnos. A continuación afirma:

Existen muchas *razones* que aconsejan la inclusión de la Historia Patria en todos los programas escolares como una de las materias fundamentales para la educación humana. Afortunadamente, La Historia de España tiene en sí suficientes méritos y valores universales como para realzarla dentro de la Historia Universal, dándole un valor propio, no sólo por sí misma, sino también por la influencia que en diversos períodos ha ejercido en el desarrollo de vastas tierras. Por si esto fuera poco, hay otros hechos de esencial aplicación escolar: la sucesión de egregias biografías hispanas. El *elemento biográfico* en la enseñanza histórica caracteriza un ambiente o una situación. Los héroes, los santos, los grandes artistas constituyen la primera realidad de un niño que empieza a acercarse a la historia (p. 288).

En cuanto a la finalidad de la enseñanza de esta historia, Burillo (1965) no deja lugar a ninguna duda: patriotismo y, sobre todo, religiosidad.

Se señalan como fines de la enseñanza histórica el cívico y el humano, y de ellos puede derivarse un sentido patriótico. Pero también existe un fin religioso, puesto que Dios está presente en la Historia, dividida en realidad por ese auténtico «tiempo-eje» que es el nacimiento de Nuestro Señor. Esta última visión ha de tener una particular intensidad y claridad sobre nuestra propia Historia, para buscar el exacto paralelismo entre el desarrollo de la nacionalidad española y de la religión católica: coincidencia de sus momentos de plenitud con los de hegemonía política y el declive de la patria con la invasión de ideas antirreligiosas (p. 289).

Como puede observarse claramente, no se trata sólo de una historia historizante, de una historia positivista, como la preconizada por Langlois y Seignobos en su *Introduction aux études historiques*, publicada en 1898. Se trata de una visión muy anterior, criticada incluso por ellos, y sobre todo de una historia absolutamente ideologizada, que fundamentada en el conservadurismo y en el integrista católico, trata de adoctrinar al alumnado en los principios del régimen dictatorial exaltando los valores del «imperio español», los héroes y los santos. Las razones son evidentes y no parecen ajustarse a la afirmación de que se debe a «exigencias metodológicas», exigencias que por otra parte no se explicitan en absoluto. Burillo (1965), afirma, siguiendo a Pedro de Ribadeneira, que «entre los títulos y alabanzas que se dan a la Historia, el principal es de *Maestra de la vida humana*, porque enseña lo que se debe huir y lo que se debe obrar» (p. 291).

En cuanto a la metodología didáctica, señala que los sucesos que expone la ciencia histórica «se les (sic) puede descomponer en acontecimientos particulares que pueden ser examinados individualmente, en sí mismos y sin relación interna, exposición que es preciso emplear en muchos cursos de Enseñanza Primaria» (Burillo, 1965, p. 289). A esta metodología la denomina «pragmática narrativa», inspirándose en Wilhelm Baul, y la define como «la simple narración de los acontecimientos memorables» (p. 290).

Respecto a los alumnos, la cuestión didáctica principal es «el *coeficiente de comprensibilidad histórica*». Ante esta formulación uno espera encontrar algunos cálculos estadísticos procedentes de alguna investigación, pero no, el problema se resuelve afirmando rotundamente:

Hasta los 11-12 años no aparece el razonamiento histórico en el niño, como la plena madurez infantil —valga la frase— no se alcanza hasta los 14-15 años. Con ello nuestro campo de acción queda acotado a hechos históricos sobresalientes, que irán ampliándose desde los grados elementales a los cursos de Iniciación Profesional (Burillo, 1965, p. 290).

La recomendación «didáctica» que hace, es procurar no «fatigarles en demasía», dado que las clases de historia se suelen situar por las tardes.

Sobre el profesor, cuya tarea es un «*auténtico apostolado*» (p. 291), sus cualidades básicas deben ser: gran entusiasmo por la asignatura, brevedad en la exposición («pues estos escolares son fundamentalmente distraídos en lo que oyen»), y claridad en el lenguaje («no deben omitirse diversos detalles pintorescos» y, afirmación pintoresca sin duda alguna, «el *lenguaje* usado debe variar en cada una de las épocas históricas que se desarrollen»).

Al finalizar la exposición del tema, el profesor debe realizar una somera síntesis del tema relatado.

Pero también habla de la enseñanza activa, de la conveniencia de que los alumnos realicen actividades. Veamos esta «pintoresca» versión de *learning by doing*, defendida por Burillo (1965):

No olvidemos que mejor que leyendo y escuchando se aprende viendo, y mejor todavía *haciendo*: ¿por qué no mandar trabajos a los alumnos para que reproduzcan en sus cuadernos escolares determinadas indumentarias históricas, dibujos rupestres, armas guerreras o diversos medios de locomoción?, o dividir las clases para competiciones culturales o deportivas en grupos históricos tan significativos como romanos y cartagineses, moros y cristianos, dirigidos con figuras históricas tan significativa (sic) en su época como Escipión y Aníbal, Almanzor y Fernán González (p. 291).

Recordemos lo expuesto sobre Marc Ferro y su análisis de la enseñanza de la historia en España a través de las fiestas populares, que él consideraba espontáneas.

Para terminar, expone la dosificación de la materia, de historia de España, pues la Universal queda excluida, del siguiente modo:

- De seis a ocho años: «la inclinación histórica debe ser "por episodios", buscándose solamente aquellos que sean más significativos» (p. 292).

- De ocho a diez años: «una Historia "por episodios", en la que pueden entrar cortas biografías de grandes hombres y visitas a monumentos» (p. 293).

- De diez a doce años: «ya pueden destacarse sencillas causas históricas de los acontecimientos. Siguen aquí lecturas, biografías y visitas a monumentos» (p. 293).

- De doce a quince años: «Entra de lleno la organización, cultura y costumbres de los pueblos, sin omitir las grandes biografías ni las visitas a lugares y centros históricos. El método debe seguir siendo rigurosamente cronológico-progresivo» (p. 292).

ABRIR TOMO II

